

SOCIOLOGÍA

Maidier NOVILLO ORDÓÑEZ

ACCIÓN COEDUCATIVA: DETECCIÓN E INTERVENCIÓN DOCENTE

TFG/*GBL* 2016-I



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Infantil/
*Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua***

Grado en Maestro en Educación Infantil

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***ACCIÓN COEDUCATIVA: DETECCIÓN E
INTERVENCIÓN DOCENTE***

Maider NOVILLO ORDÓÑEZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Maider NOVILLO ORDÓÑEZ

Título / Izenburua

Acción coeducativa: detección e intervención docente

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Javier GIL GIMENO

Departamento / Saila

Sociología / Soziologia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2015/2016

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberria

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha sido de gran ayuda en lo relacionado con la teoría. Así pues, aunque muchas de las asignaturas cursadas me han sido útiles para la realización de este TFG, quisiera destacar la aportación de tres de ellas que destacan sobre las demás. Estas asignaturas, tal y como veremos más adelante, son: *Instituciones Educativas*, que me ha facilitado la inclusión de datos históricos relevantes; *Sociedad, Familia y Escuela Inclusiva*, que ha sido fundamental para conocer e interiorizar nuevos conceptos sociológicos y aproximarme a nuevas figuras relevantes del campo de la educación y la sociología y ; *Psicología del desarrollo evolutivo*, que me ha permitido conocer las características generales del alumnado de 3-6 años y por lo tanto, me ha facilitado el diseño de las actividades que he llevado a cabo en las aulas.

El módulo *didáctico y disciplinar* ha sido un factor fundamental a la hora de programar las actividades y su correspondiente metodología. Así pues, he sido consciente en todo momento de cómo quería organizar la clase y el método participativo que quería integrar en las sesiones. Este módulo, además, ha sido esencial para tener constancia de lo importante que es partir de los conocimientos previos del alumnado y basarse en los intereses y necesidades de este, pudiendo así, desarrollar un aprendizaje significativo.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha permitido intervenir en aulas reales, aproximándome a situaciones de aula cotidianas que he tenido que afrontar individualmente como son: la resolución de conflictos o la dirección de las clases. Además, ha sido primordial para poder poner en práctica el presente TFG, ya que me ha permitido desarrollar las actividades planteadas en aulas ordinarias, pudiendo comprobar así la eficacia de mis propuestas y, a su vez, los aspectos mejorables de estas. Cabe destacar también que este módulo me ha acercado a mi futura profesión y he podido aprender considerablemente de la práctica docente de numerosos profesores y profesoras del centro.

Por último, el módulo *optativo*, también ha colaborado en mi proceso de aprendizaje y en el método utilizado para el desarrollo de mis propuestas educativas. Cabe comentar que he cursado la mención de Educación Física y gracias a ello, he comprendido la importancia que tiene, principalmente en la Educación infantil, que la tarea

encomendada tenga carácter manipulativo y participativo, permitiendo así al alumnado moverse y establecer contacto directo con la propuesta.

Resumen

Desde tiempos remotos, las mujeres se han visto supeditadas al colectivo masculino debido al sistema patriarcal por el que se rigen las sociedades. Este hecho, aún está presente en nuestros días aunque cabe destacar un considerable aumento en la concienciación de las personas respecto a este tema. Este cambio de ideas y valores se desarrolla de un modo progresivo y no en todos los individuos por igual, de modo que, es función de la escuela producir e inculcar en el alumnado unos nuevos valores que rechacen la desigualdad de género. Desafortunadamente, la escuela no siempre aborda este tema del modo que debiera y por ello, desarrollaré una metodología coeducativa en las aulas de primero y tercero de Educación Infantil del Colegio San Ignacio de Pamplona. Para ello, he diseñado dos fases bien diferenciadas entre sí que parten de los intereses y conocimientos previos del alumnado.

Palabras clave: Patriarcado; sexo; género; sexismo ;coeducación

Abstract

Since ancient times, men have dominated women because of the patriarchal system that took part into the present day. It is true that it has been an increase in awareness related to that issue but the change in values is considerably slow. So it is needed to drive this change from schools, where children could learn how to refuse sexist behaviours and ideologies. Unfortunately, schools do not face this problem so I decided to carry it out at San Ignacio's nursery school of Pamplona. To do this I have designed two different activities that are based on pupils' interests and previous knowledge.

Key words: Patriarchy; sex; gender; sexism; coeducation

Índice

Abreviaturas	1
Introducción	1
Presentación	1
Antecedentes	2
Objetivos	4
Cuestiones	4
1. Marco teórico: fundamentación e implicaciones	5
1.1. Sexo y género	5
1.2. Patriarcado	8
1.3. Escuela	11
1.3.1 Evolución histórica de la educación en España y Navarra	12
1.3.2 La educación actual en España	14
1.4 Educación no sexista	17
1.4.1 Técnicas coeducativas	19
1.4.2 Currículum	20
1.4.3 La educación no sexista fuera del entorno escolar	22
2. Planteamiento razonado de la autora	23
2.1. Introducción	23
2.2. Presentación	24
2.3. Características generales y específicas de la etapa	27
2.4 Hipótesis	29
2.5 Actividades y materiales empleados	30
2.6 Análisis e interpretación de datos	39
2.7 Conclusiones de la puesta en práctica	48
Conclusiones y cuestiones abiertas	51
Referencias	55
Anexos	58
A. Anexo I	58
A. Anexo II	64
A. Anexo III	66
A. Anexo IV	72
A. Anexo V	73
A. Anexo VI	74

Abreviaturas

NEE	Necesidades Educativas Especiales
OIT	Organización internacional del trabajo
S	Siglo
TICS	Tecnología de la información y la comunicación
TFG	Trabajo de Fin de Grado

Introducción

Presentación

El siguiente estudio es un Trabajo de Fin de Grado en el que expondré los diferentes conocimientos y competencias adquiridas en el Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra. Dicho trabajo, se presenta como obligatorio en todos los grados universitarios españoles desde la implantación del Plan Bolonia, vigente en el país desde el curso académico 2009/2010, y que tiene como objetivo la instauración de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que se fomenta la convergencia de numerosas universidades europeas a nivel teórico y práctico.

Este TFG, abordará el tema de la desigualdad de género en el sistema educativo contemporáneo. Para llevarlo a cabo, dividiré el trabajo en dos grandes apartados: el marco teórico, en el que denominaré, explicaré y contextualizaré diferentes conceptos fundamentales para comprender el trabajo, y el estudio empírico en el Colegio San Ignacio de Pamplona, en el que realizaré una doble función: detectar formas sexistas en el alumnado de 3 y 5 años y desarrollar una intervención educativa que aborde la posible perspectiva sexista presente en el aula. Cabe destacar que este colegio, es un centro educativo de carácter concertado y religioso, situado en el centro de la ciudad de Pamplona. De modo que, generalmente, recibe un alumnado de carácter homogéneo en lo que a características socio-económicas se refiere, destacando que el poder adquisitivo de las familias gira en torno al medio-alto.

La elección personal de este tema como eje central del TFG, se debe principalmente a la educación en igualdad que he recibido desde pequeña, por parte de mi familia. Además, haber sido alumna de un colegio que no ha abordado dicha desigualdad me ha hecho ser consciente de muchas de las carencias que pueden existir en el aula en relación a dicho tema, que como he ido descubriendo más adelante es el resultado de la subordinación femenina en las diferentes esferas política, económica y doméstica que conforman nuestra sociedad. Por último, también quiero destacar que haber podido realizar prácticas en un colegio de Finlandia, me ha ayudado a desarrollar un pensamiento más crítico y analítico sobre otros rasgos sexistas presentes en los colegios en los que he intervenido tanto como alumna, como docente en prácticas y que no había sido capaz de detectar por mí misma con anterioridad, con ello me refiero por ejemplo al uso de uniformes escolares¹, la falta de plataformas y programas anti bullying como el *Kiva*² o la segregación de géneros en las actividades deportivas.

Así pues, para mí es muy importante abordar el tema de la desigualdad de género en los centros educativos, y por eso, la realización de este TFG ha sido una buena oportunidad para tomar contacto con aulas ordinarias, que me servirá como una primera aproximación a la realidad, estableciendo, a su vez, los cimientos de mi futura intervención y profesión docente.

Antecedentes

A lo largo de la historia, un numeroso grupo de sociólogos y docentes entre otros expertos, han basado parte de sus obras en explicar la desigualdad de género presentes en las diferentes esferas sociales.

Entre estos, destacamos a la socióloga Sylvia Walby, que en su libro *Theorizing Patriarchy*, explica qué supone la supeditación de la mujer para esta y las principales estructuras en las que se manifiesta. Esta misma autora ha escrito también diferentes

¹ Los uniformes escolares tienden a basar su indumentaria en dos modelos: uno para niñas y otro para niños que se diferencian entre sí por el uso de falda y pantalón respectivamente.

² Este tipo de programas contra el acoso escolar trabajan desde la perspectiva de igualdad de derechos de todos los individuos presentes en el aula.

obras relacionadas con la jerarquización de género (*Gender segregation at work*, 1988) y el feminismo (*The future of feminism*, 2011).

María Ángeles Durán, una politóloga y economista española, publicó su libro titulado *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica* (1996), en el que tomaron parte diferentes sociólogos y filósofos, entre los que destacamos a Mariano Fernández Enguita. En dicha obra, este catedrático en sociología, explica las relaciones de género y las relaciona con el movimiento marxista³, además ha escrito numerosos libros relacionados con la educación como *Educación en tiempos inciertos* (2001), *Poder y participación en el sistema educativo* (1992) o *La escuela a examen* (1997).

La jerarquización de género y otros aspectos relacionados con la masculinidad, también han sido abordados por Raewyn Connell, un sociólogo de origen australiano.

Manuel Castells junto con Marina Subirats (2007), en su obra titulada *Mujeres y hombres, ¿un amor imposible?*, explican qué supone ser hombre y mujer en la sociedad actual y el papel que adopta cada uno en diferentes situaciones.

Además, algunos de ellos se han centrado en el tema de la educación no sexista, también llamada coeducación. Esta, es por ejemplo, la ya mencionada, Subirats, que con junto con la filósofa y profesora Amparo Tomé, ha escrito el libro *Balones fuera* (2007) , y en él, se citan numerosas estrategias para la construcción de un proyecto coeducativo.

El libro *Persona, género y educación* (1997), escrito por Teresa Alario Trigueros y Carmen García Colmenares, también ha aportado nuevos puntos de vista a este trabajo en el campo de la educación.

Cabe destacar también, la intervención de los siguientes autores y autoras: Seyla Benhabib, Teresa De Lauretis, Cristina Brullet, Émile Durkheim, Marcos Bote, Ignasi Brunet o Roger Establet. Todos ellos, han tomado parte en el desarrollo del presente trabajo mediante la aportación de numerosas definiciones, estudios e ideologías que tomaré como referencia más adelante.

³ Movimiento revolucionario impulsado por Karl Marx y Friederich Engels en el s.XIX que critica el modelo económico capitalista y rechaza el sistema de distinción de clases.

Objetivos

Como ya he comentado anteriormente, el propósito de este trabajo es la *articulación de una metodología no sexista en aulas ordinarias*. Para ello, es preciso detectar algunos de los rasgos sexistas que el alumnado de Educación Infantil de las clases de 1D y 3D del Colegio San Ignacio de Pamplona ha interiorizado, mediante una serie de actividades adaptadas a cada uno de los grupos de edad. Una vez que se hayan manifestado dichos estereotipos o roles sexistas presentes en los niños y niñas, llevaré a cabo una intervención educativa que siga una línea feminista, entendiendo este término como una "ideología que defiende que las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres" (RAE, <http://dle.rae.es/?id=HjuyHQ5>). De este modo, pretendo ser capaz de conseguir que el alumnado desarrolle los siguientes aspectos:

- Respetar a todas las personas independientemente de su sexo y su género.
- Comprender que existe una realidad de género diferente a la que conocen.
- Ser conscientes de que ningún sexo ni ningún género es superior al otro.
- Disfrutar mediante la realización de las actividades propuestas.

Asimismo, tengo como objetivo mi propia formación como futura docente. Considero que la puesta en práctica de las actividades que he ido elaborando, me permitirá detectar posibles errores o carencias de la propuesta y, al mismo tiempo, los puntos fuertes de la misma. De este modo, podré mejorar mi práctica docente en futuras intervenciones y, a su vez, conservar todo aquello que considere preciso.

Cuestiones

A la hora de comenzar el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado, me planteé una serie de cuestiones a las que quería dar respuesta. Las primeras de ellas estaban relacionadas con los conocimientos previos que tenía sobre el tema de la educación en igualdad.

Acción coeducativa: detección e intervención docente

- ¿Qué sé sobre la desigualdad de género en la educación?
- ¿Cuál ha sido mi experiencia personal como alumna en relación a este concepto? ¿Y, como docente en prácticas?
- ¿Qué cambiaría de ello?
- ¿Qué experiencias personales me han ayudado a estructurar y desarrollar una ideología feminista?
- ¿Qué autores destacan en este campo de educación? ¿Qué han aportado a la evolución del concepto "educación en igualdad"?

Posteriormente, me formulé otra batería de preguntas, esta vez, relacionada con el método didáctico que quería llevar a cabo en la propuesta que voy a desarrollar.

- ¿Cómo voy a distribuir al alumnado para llevar a cabo la propuesta didáctica?
- ¿Cuál es la metodología más adecuada para el alumnado de 3 años?
- ¿Cuál es la metodología más adecuada para el alumnado de 5 años?
- ¿Es posible que no se detecten estereotipos o roles sexistas en las aulas?
- ¿Qué quiero que el alumnado de Educación Infantil interiorice de mi intervención docente?

1. Marco teórico: fundamentación e implicaciones

1.1 Sexo y género

A continuación, definiremos los conceptos de "sexo" y "género", que van a estar presentes a lo largo de todo el trabajo. A menudo, ambos términos se utilizan indistintamente en el lenguaje coloquial, aunque en la realidad, su significado es totalmente distinto y por eso, debemos dedicar parte de nuestro trabajo a explicarlos.

Indudablemente, los hombres difieren de las mujeres en muchos aspectos de naturaleza biológica que denominaremos como características propias del sexo, pero, ¿por qué a menudo la identidad de mujeres y hombres también varía en función de su género? ¿Por qué hay cosas de "*chicos*" y de "*chicas*"?

Para dar respuesta a estas preguntas, debemos tener en cuenta las diferentes posturas adoptadas por determinados teóricos, sociólogos, filósofos y otros expertos en la materia que tuvimos la oportunidad de conocer en la asignatura de Sociedad, Familia y Escuela Inclusiva dirigida por Javier Gil Gimeno (2013/2014).

Así pues, en términos de Benhabib,⁴ (1992) la masculinidad y feminidad propias tanto del género como del sexo son el resultado de un proceso cultural y social que han experimentado hombres y mujeres desde la antigüedad. Es decir, existe un proceso de "normalización" precedente a los mujeres y hombres que conforman nuestra sociedad actual.

De Lauretis,⁵ (2000), por su parte, no entiende el género como un proceso natural, sino que lo asocia a determinados aspectos culturales y sociales que lo definen en función del sexo.

Brullet⁶ (1996) concibe el concepto de "género" como una construcción psicológica, social y cultural de índole "masculina" o "femenina" que corresponde a "machos" o "hembras".

De este modo, podemos observar cómo existen diferentes posturas en lo referente a la relación sexo-género.

Algunos autores como De Lauretis o Brullet conciben el concepto de género como una realidad que se construye cultural y socialmente mientras que reafirman el origen biológico que tiene el sexo. En cambio, otros sociólogos han destacado el componente y origen sociocultural de la dualidad sexo-género, como es el caso de Benhabib. Las obras en las que están recogidas todas estas definiciones datan de las décadas de los ochenta y los noventa, pero en la actualidad aún podemos afirmar que siguen existiendo disparidad de opiniones en lo referente al origen de los términos de "sexo" y "género".

⁴ Seyla Benhabib, es una politóloga, autora y profesora de la Universidad de Yale que centró parte de su carrera en combinar la teoría crítica con la teoría feminista.

⁵ Teresa de Lauretis, de nacionalidad italiana es una profesora, filósofa, editora y teórica feminista. Sus aportaciones sobre el género quedan recogidas en su libro *Technologies of gender* (1987).

⁶ Cristina Brullet es una socióloga catalana experta en estudios de género que ha escrito numerosas obras relacionadas con el tema.

A pesar de esta contrariedad de opiniones, este trabajo adoptará la perspectiva que entiende el sexo como el conjunto de características físicas, biológicas y anatómicas que definen y diferencian a hombres y mujeres, mientras que el género se define como "esa particular construcción cultural que toda sociedad conocida ha realizado sobre las diferencias anatómicas de sexo" (Alario Trigueros, T y García Colmenares, C, 1997, 27).

Así pues, el problema de la desigualdad de género (que ha provocado una jerarquización en términos de género), no surge de la propia existencia de los géneros, sino de una construcción social de los mismos que infravalora lo femenino con respecto a lo masculino.

También, cabe destacar que nuestra sociedad actual ha ido evolucionando, y con ella, las oportunidades y acceso a diferentes actividades deportivas, cognitivas y/o culturales por parte de hombres y mujeres. De este modo, el número de niñas que realiza actividades que tradicionalmente han sido vinculadas a la comunidad masculina y viceversa, ha ido aumentando considerablemente. Así pues, entendemos, que sería un terrible error relacionar ciertas prácticas a únicamente uno de los géneros, ya que, de ese modo, cada día más niños y niñas podrían dejar de sentirse "parte" de su grupo de iguales, en este caso, en lo referente al género, y desarrollar diferentes adversidades en los sujetos, como podrían ser, las crisis de identidad⁷.

El sistema de género predominante que hemos explicado anteriormente, lo componen diferentes elementos tal y como describen Alario Trigueros y García Colmenares (1997):

1. *Los roles de género* que generan una división sexista del trabajo, vinculando a los hombres con el trabajo público remunerado y a las mujeres con el trabajo de ama de casa y responsable del cuidado de los niños.

⁷ Entendemos la crisis de identidad como "un periodo en el que la persona experimenta profundas dudas sobre sí misma, dudas sobre el sentido de la existencia acompañadas de sentimientos de vacío, soledad"(centro de psicología Manuel Escudero, 2016, <http://www.manuelescudero.com/psicologos-crisis-de-identidad-madrid/>).

2. *La identidad sexuada* "se entiende como el elemento psicológico que otorga permanencia y continuidad al sistema de género" (Alario Trigueros y García Colmenares, 1997, 28).
3. *El estatus* hace referencia al valor que se le otorga a todo aquello que guarda relación con los hombres, desvalorizando así lo relacionado con las mujeres.
4. Nuestra sociedad también se rige por una serie de *normas* no escritas que definen qué es correcto y qué no en relación al género.
5. *Los estereotipos* comprenden unos modelos de género que se han transmitido y reproducido a lo largo de la historia.
6. *Las sanciones* se imponen sobre aquellos que infringen los límites de género y su severidad varía en función del grado de dicha sanción y los valores y costumbres de la sociedad en las que se generen.

Así pues, cabe destacar la diferencia entre los conceptos de "sexo" y "género" y el componente social que gira en torno a este último. Nuestra sociedad, entiende dos géneros bien diferenciados entre sí, en el que uno es superior al otro, y ese es el motivo de que exista una jerarquización de género, o una sobrevaloración del género masculino sobre el femenino.

1.2 Patriarcado

Esta jerarquización del género masculino sobre el femenino, se describe con el término "patriarcado", que definiremos como "sistema de estructuras y prácticas sociales en las que los hombres dominan, oprimen y explotan a las mujeres" (Walby, S, 1990, 20).

La historia de la humanidad, se ha construido en torno al patriarcado en el que , como explica Castells (2007):

El hombre era el cazador, el protector, el guerrero y el que traía pan a la mesa. También era el vínculo con el poder de la sociedad, político, militar y religioso, ya fuese para ejercerlo, participarlo o huirlo. Y en último término era el macho que germinaba a la hembra para reproducirse, a cambio de saciar su sed sexual y afirmar su poder (p.15).

La socióloga y autora, Walby, en su obra *Theorizing Patriarchy* (1990), distingue entre seis diferentes estructuras que componen el patriarcado, y a pesar de que han pasado más de dos décadas desde la publicación de dicho libro, aún podemos encontrar rasgos patriarcales en todas y cada una de ellas. Estas estructuras, tal y como las entiende Walby, son las siguientes:

1. El *empleo remunerado* o la inserción de la mujer en el mercado laboral, que tiene su auge tras la Segunda Guerra Mundial. Esta incorporación, supone para la mujer, un progreso destacable, aunque esta, se ve condicionada y limitada en su posición laboral por el lugar que ocupa en su familia, algo que no ocurre en el caso de los varones. Además cabe destacar la brecha salarial de género existente entre ambos géneros desde el inicio de la incorporación femenina al mercado laboral. El informe mundial sobre salarios de la OIT (IMF Business School, <http://www.imf-formacion.com/blog/corporativo/igualdad-2/informe-de-la-oit-brecha-salarial-de-genero/>) del año 2013 muestra una disparidad salarial de entre un 4% y un 36%, acentuándose así cuanto mayor es la remuneración y por lo tanto el cargo.
2. El *hogar y la producción doméstica* que este conlleva, han sido aspectos determinantes de la opresión de la comunidad femenina. Hoy en día aún sigue siendo una labor costosa la de desvincular a las mujeres de este contexto, aunque cabe destacar que el nuevo concepto de familia y el trabajo fuera del hogar han sido fundamentales para comenzar a desligar ambas nociones.
3. La *cultura* que predomina en la actualidad, se distingue por, como ya hemos mencionado, priorizar lo masculino sobre lo femenino. Es cierto que ha habido una mejoría notable en torno a este tema en los últimos años, pero aún, no somos capaces de asimilar hechos como el de que una mujer anteponga su carrera profesional a su familia o que sea el hombre quien decida dedicarse a las labores del hogar en lugar de exponerse al mercado laboral.

4. El tema de la *sexualidad*, es, desde mi punto de vista, uno de los temas en los que la mujer goza de menor libertad. Desde la antigüedad, la mujer ha sido vinculada a la "pureza", y el sexo ha sido entendido por la religión católica dominante en nuestro país, única y exclusivamente, como un sistema de reproducción para las mujeres, contemplando también la idea de que los hombres pudiesen disfrutar de ello. En la actualidad, la visión del sexo ha cambiado considerablemente, principalmente por parte de los más jóvenes, gracias a la liberación sexual y la aceptación de otras conductas sexuales como la homosexualidad o la bisexualidad. La pornografía también ha colaborado en dicha "liberación", aunque cabe destacar de esta última, la condición machista que la representa. Además, la sociedad no entiende del mismo modo a hombres y mujeres que realizan las mismas prácticas sexuales, ya que mientras que se asocia como algo innato al hombre, la terminología utilizada para el colectivo femenino dista mucho de cualquier halago. Castells (2007), afirma que las mujeres, en las últimas décadas han cambiando su condición de objeto sexual al de sujeto sexual, aunque me gustaría añadir que aún para algunas, el sexo, sigue siendo un tema tabú.
5. La *violencia de género* es un tema que, desgraciadamente, es de total actualidad hoy en día. Este problema ha coexistido con el ser humano desde épocas remotas pero la visión inconcebible del divorcio, daba lugar al silencio y la opresión femenina. A partir de la década de los 80, numerosos grupos feministas crean plataformas de apoyo a la víctimas, y hoy en día, la concienciación con este tema va *in crescendo*.
6. El *estado* ha llevado a cabo numerosas transformaciones en su orientación, aunque sigue adoptando una forma patriarcal, al igual que la sociedad capitalista en la que vivimos. La aprobación del divorcio, la reeducación en valores, la educación o el cambio legislativo han sido pilares fundamentales para instaurar dicho cambio.

Como podemos observar, nuestra sociedad va cambiando y adoptando una postura más equitativa en lo que a igualdad de género se refiere, en cambio, aún queda un largo camino por recorrer y, para ello, es fundamental educar en la igualdad de oportunidades y derechos a los individuos de nuestra sociedad desde edades tempranas.

Una visión más optimista que la de Walby, es la adoptada por Connell (2005) en su obra "Gender and society", en la que explica, que la sociedad, es capaz de reformular problemas sociales como la hegemonía masculina, en lecciones de aprendizaje, como pueden serlo la prevención, psicoterapias o reformas educativas.

Este mismo autor, sin embargo, también afirma que nuestra sociedad asume que la masculinidad es la norma, mientras que las mujeres tienen una serie de necesidad de carácter "especial" que engloba todo aquello que difiere de dicha "norma". Así pues, el colectivo masculino, se ve favorecido en la mayoría de aspectos de la sociedad, y es por ello, que "muchos hombres se resisten al cambio, debido al beneficio que obtienen del sistema patriarcal" (Connell, R, 2006, 1)

1.3 Escuela

La escuela, es uno de los principales agentes de socialización, y por ello, toma parte en la labor de reproducir sistemas sociales. Además de la reproducción de sistemas, modelos, conocimientos o determinadas ideologías, la escuela también tiene una función muy importante que consiste en la creación o producción. Así pues, entendemos que la escuela es un agente de cambio, ya que, es capaz de modificarse y recrearse tanto a sí misma como a la sociedad, desarrollando nuevos valores y perspectivas como ya explicaremos más adelante.

La escuela, como ya conocemos, fomenta el desarrollo motor y cognitivo del alumnado, pero, además, lo prepara para formar parte de la sociedad en la que vive. De modo que, podemos afirmar que "*educar es socializar*" (Durkheim, E, 1975, 63/64).

Dicha socialización ha sido, entre otros, uno de los principales objetivos de la escuela. De manera que, podemos garantizar, tal y como trabajamos en la asignatura de Sociedad, Familia y Escuela Inclusiva dirigida por Javier Gil Gimeno, que la escuela, cumple cinco principales funciones en nuestra sociedad descritas por Guerrero Serón, A, (1996):

1. "La de transmisión cultural y socialización de las nuevas generaciones, en relación con la cultura y cohesión social, principalmente.
2. La de formación ciudadana y legitimación, respecto al estado o subsistema político.
3. La de formación y selección para el trabajo, en lo referente a la economía.
4. La de movilidad social, en relación con el sistema de estratificación social.
5. La de custodia de la infancia y la juventud en la relación a la familia." (p. 104)

Así pues, todas estas funciones han caracterizado la labor de la escuela desde sus inicios. En cambio, el concepto de "escuela" en sí mismo ha ido evolucionando de la mano de las sociedades establecidas en las diferentes épocas históricas y los valores predominantes en cada una de ellas. Entendemos los valores como "cualidades que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores. Son social y culturalmente definidos" (Bote Díaz, M en Trinidad Requema, A y Gómez González, J, 2012, 261).

1.3.1 Evolución histórica de la educación en España y Navarra

Como trabajamos en la asignatura de Instituciones Educativas (2012/2013), dirigida por Soto Alfaro, F, J, la escuela española actual tiene su origen en la creación de las escuelas de párvulos que surgen del interés de los gobernantes españoles del s. XVIII por imitar el modelo educativo que más éxito tenía en las principales potencias europeas. En sus inicios, estas escuelas tenían la principal función de cuidar a los niños mientras sus padres trabajaban. Durante este siglo, las mujeres fueron prácticamente excluidas de la participación ordinaria en la escuela para adultos, ya que esta, era considerada una distracción de las labores "*propias*" femeninas, que consistían principalmente en la realización de labores domésticas y el cuidado de los hijos. Un

escaso grupo de mujeres, tuvo acceso a escuelas para mujeres, que basaban su enseñanza en aspectos relacionados con la piedad, la disciplina y las buenas costumbres.

A lo largo del s. XIX, se produce un considerable aumento en lo que a escolarización femenina se refiere, aunque se desarrolla en un espacio físico diferente al del alumnado masculino y el currículo de enseñanzas aún dista mucho del de estos. Dicho aumento en la escolarización de las mujeres surge como resultado de la incorporación a la escuela de la mayoría de mujeres de la clase trabajadora.

El interés de la Ilustración por la razón humana y las aportaciones modernistas de Pablo Montesinos del siguiente siglo, promovieron el desarrollo educativo de este tipo de escuelas que encontraron su momento álgido a principios del s. XX.

El franquismo, supuso, en términos sociológicos, un parón en la educación impartida en este tipo de escuelas, que no volverá a retomarse hasta la implantación de la Ley General de Educación de 1970.

La escuela mixta, como ya explican en Brunet Icart, I y Pastor Gosálbez, I en Trinidad Requena y Gómez González (2012), surge como iniciativa de numerosos países occidentales. Su principal objetivo fue la creación de un órgano integrador que perpetuase la igualdad entre ambos géneros, pero a pesar de ello, no garantiza la coeducación. En España, y más concretamente en Navarra, este tipo de escuelas no tienen cabida hasta la promulgación de la ya mencionada Ley General de Educación de 1970, en la que por primera vez, el currículo sería el mismo para ambos géneros.

1.3.2 La educación actual en España

En la actualidad, la educación española sigue la organización y jerarquización presente en el organigrama general del sistema educativo español que presentamos a continuación.

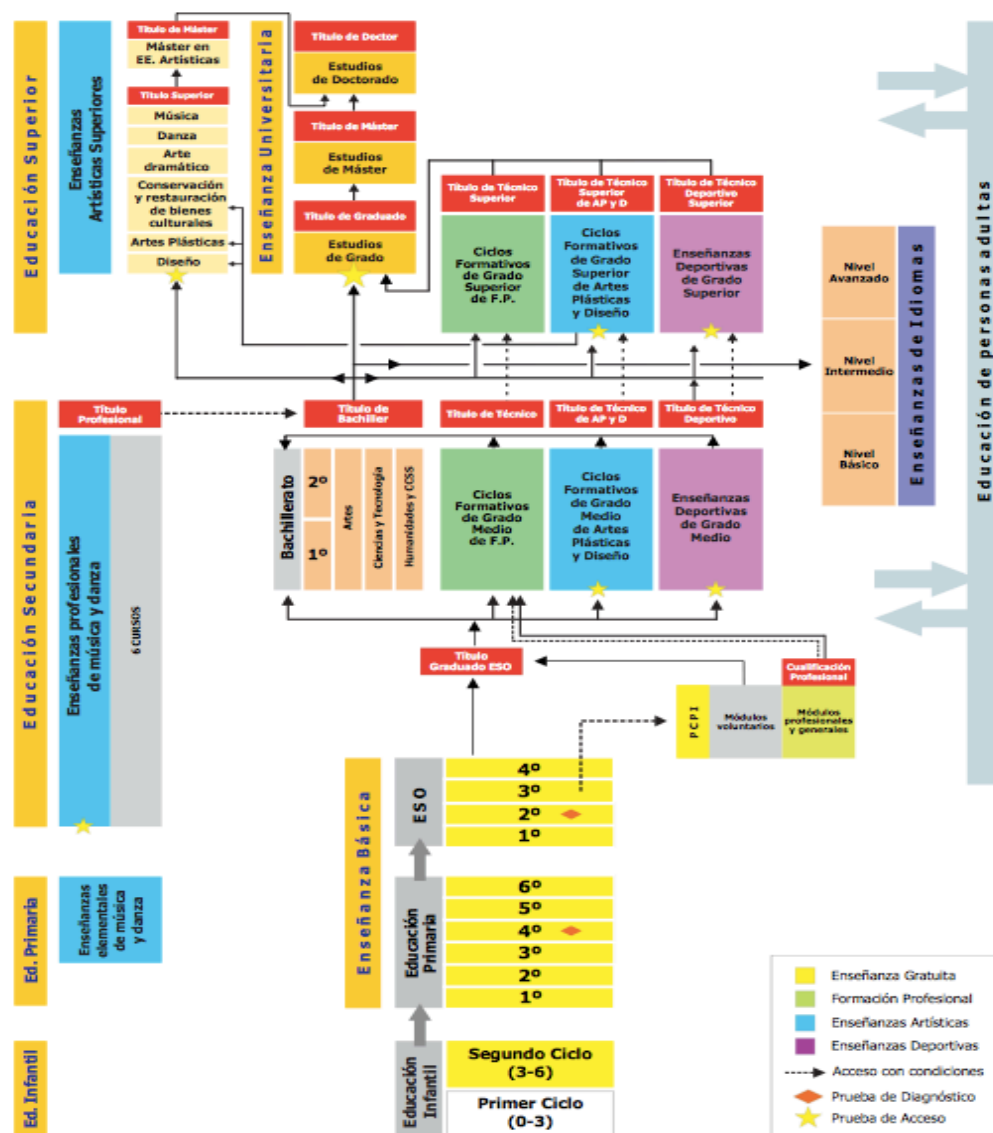


Figura 1 : Organigrama general del sistema educativo español

Fuente: Página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas.html>

Acción coeducativa: detección e intervención docente

Así pues, podemos diferenciar los distintos niveles educativos que pueden ser cursados en España y, a su vez, la titulación que cada uno de ellos supone.

A continuación, me centraré en definir la situación actual en la que se encuentra la etapa de Educación Infantil en Navarra, Comunidad Autónoma a la que pertenezco y en la que he cursado mis estudios universitarios de grado en Maestro de Educación Infantil.

Al igual que en el resto del país, la Educación Infantil no tiene carácter obligatorio, a pesar de que psicólogos evolutivos, psicoanalistas y médicos destacan la importancia de los primeros cinco años de vida por ser fundamentales en la formación de los sujetos a nivel cognitivo, emocional, social y físico. En esta provincia, podemos distinguir entre escuelas públicas, concertadas y una privada en función de la procedencia de sus ingresos. Los contenidos generales que se imparten en cada una de ellas son similares entre sí, ya que todas ellas toman como referencia las enseñanzas mínimas y los objetivos establecidos en el currículo de la Comunidad Foral de Navarra. Este currículo se divide en tres áreas de conocimiento que se explicarán posteriormente. Ante la presencia de alumnado con NEE, el centro educativo podrá adaptar el currículo como considere preciso.

Cada escuela goza de libertad en la metodología escogida, y a su vez, puede incorporar contenidos, objetivos y criterios de evaluación específicos a cada una de las áreas de conocimiento.

Cabe destacar que la implantación y el auge de la escuela mixta en las primeras edades, posicionan a las mujeres como mejores estudiantes que los hombres en prácticamente todas las áreas escolares durante los últimos años, tal y como reflejan Merino, R, Sala, G y Troiano, H (2003) en el libro *Sociología de la Educación* de Fernández Palomares, F, y, Pérez-Fuentes, P y Andino, S (2012) en el ejemplar titulado *Las desigualdades de género en el sistema público universitario vasco*. Esta realidad guarda una estrecha relación con la educación que reciben las niñas en sus hogares, que tal y como describen Brunet Icart y Pastor Gosálbez en Trinidad Requema y Gómez

González (2012), se basa principalmente en nociones relacionadas con la empatía, de modo que tienen mayor capacidad para descodificar las reglas y las intenciones de los demás.

Hoy en día, tal y como describe Javier Pastor, (<http://www.xataka.com/otros/el-sesgo-persiste-las-mujeres-estudian-mas-pero-se-apartan-de-carreras-tecnicas>) el porcentaje de mujeres que tiene estudios universitarios es superior al de los hombres, aunque estas suelen realizar carreras vinculadas a las tareas tradicionalmente "*femeninas*" relacionadas con la educación, cuidado, moda y el trabajo con personas y emociones. De manera que son los varones quienes habitualmente destacan por ejercer oficios con mayor "*prestigio*" y remuneración salarial vinculados a los trabajos de mayor tecnicidad como por ejemplo las ingenierías, matemáticas o arquitectura que precisan de habilidades como la resolución de problemas matemáticos, la capacidad de análisis y síntesis o la habilidad manual. También cabe destacar que la tasa de desempleo de mujeres es mucho mayor que la de hombres en los casos en los que ambos han estudiado la misma carrera. En el año 2003, aunque no es una fecha muy reciente, se observaba en Euskadi una diferencia de 6,5 puntos en la tasa de paro universitario tal y como designan Pérez- Fuentes y Andino (2012).

Así pues, podemos apreciar el cambio que ha sufrido el sector educativo a lo largo de la historia, comenzando por ser una labor principalmente masculina, hasta convertirse en lo que es hoy en día, un sector en el que, generalmente, el colectivo femenino destaca por obtener mejores resultados. En cambio, en la mayoría de los casos, mujeres y hombres escogen estudios superiores bien diferenciados, perpetuando el éxito y la hegemonía salarial a las carreras vinculadas a la masculinidad. Sin embargo, ¿podríamos cambiar esta práctica desde la educación? ¿Existe algún tipo de educación que forme hombres y mujeres capaces de rechazar los estereotipos sexistas y abogar por la igualdad de oportunidades? La respuesta es sí, y este tipo de educación ha sido designada como educación no sexista o coeducación.

1.4 Educación no sexista

La educación no sexista, por lo tanto, tiene como objetivo educar y a su vez promover la igualdad de experiencias educativas en ambos géneros de un modo transversal al ámbito escolar. La instauración de la escuela mixta, no ha sido suficiente para garantizar dicha educación en igualdad de género, ya que, "en la cultura escolar hay una falta de reconocimiento de la existencia de las mujeres, de sus necesidades educativas y, sobre todo, de la diversa contribución de estas a la cultura, en todas sus manifestaciones" (Subirats, M y Tomé, A, 2007, 47)

Esta educación no sexista ha sido acuñada como ya hemos comentado anteriormente, con el término de *coeducación*. La coeducación, se define como el "proceso de intervención educativa intencionado que parte del respeto y el reconocimiento del valor de las personas, potenciando el desarrollo integral de niños y niñas desde la plena igualdad"(Brunet Icart y Pastor Gosálbez en Trinidad Requema y Gómez González, 2012, 302), aunque me gustaría cambiar un matiz a dicha definición y recalcar que no pretendo con la coeducación, la adquisición de la plena igualdad entre ambos géneros, sino la igualdad de hombres y mujeres como sujetos de derechos. Así pues, no concibo que la plena igualdad educativa pueda ser posible y en caso de serlo, tampoco considero que garantice el rechazo de una educación sexista porque cada uno de nosotros, independientemente de nuestro sexo, género, etnia o religión es diferente al otro y necesita una serie de motivaciones, didácticas o intervenciones educativas específicas que promuevan nuestro aprendizaje.

Para poder llevar a cabo dicha coeducación, de un modo exitoso, es importante tener clara la enseñanza de valores que vamos a transmitir.

Como ya hemos comentado anteriormente, la escuela, reproduce ciertos valores y sistemas presentes en nuestra sociedad como ocurre en el caso del sexismo, entendiendo este concepto como "toda forma de enfatizar las diferencias entre hombre y mujer, esencialmente las biológicas, desde una perspectiva discriminatoria

entre lo masculino y lo femenino" (Giner, S y Lamo de Espinosa, E, 1998, 680). En cambio, también tiene el poder de crear y transmitir unos nuevos, aunque para ello, debe percibir que aquellos que reproduce tienen determinadas carencias o subordinan a un grupo de personas frente a otro, como ocurre con el racismo, las clases socioeconómicas o el patriarcado.

En este trabajo, me centraré en el fomento de un cambio de valores hacia una educación no sexista que luche por la abolición del patriarcado, término que ya hemos definido con anterioridad.

De acuerdo con Bote Díaz en Trinidad Requema y Gómez González (2012, 257), los valores varían inter-socialmente a lo largo de los años y la experiencia de un individuo, e intra-socialmente, según el momento histórico y el contexto sociocultural en el que nos encontremos.

Este cambio progresivo de valores que podemos ser capaces de experimentar los humanos a lo largo de nuestras vidas, nos lleva a pensar que cualquier ser humano puede ser "*reeducado*" en valores y, por lo tanto, adquirir una serie de ellos y reemplazarlos por otros que ya no son válidos. Es cierto también que cuando tenemos valores muy interiorizados, es más probable entenderlos como libres y universales, y por lo tanto la "*reeducación en valores*" es más compleja y costosa, aunque no por ello deja de ser factible.

Todo esto, por lo tanto, nos lleva a pensar que si la escuela tomase como objetivo dicha reeducación, y potenciase aquellos valores de respeto, humildad, progreso, disciplina, responsabilidad, cooperación o solidaridad propios de la coeducación, esta podría ponerse en práctica con mayor facilidad y eficacia.

Cabe destacar que interiorizar nuevos valores no es una labor sencilla porque el alumnado debe identificarse con aquello que estos promueven. Principalmente, se dificulta dicha interiorización en edades avanzadas debido a que estos individuos tienden a tener arraigados sus propios valores. Las primeras edades son muy permeables y vulnerables, por lo que la educación en valores es una tarea sencilla, siempre y cuando tengamos claro cómo hacerlo y cómo reforzarlos, encaminando nuestra práctica docente a ello.

Acción coeducativa: detección e intervención docente

En cualquier caso, para promover la educación no sexista, debemos tener en cuenta, la importancia que supone un cambio de valores en el sistema educativo actual, así como, la toma de conciencia de su factibilidad por parte del profesorado y demás profesionales de los centros educativos.

Alario Trigueros y García Colmenares (1997), entienden la perspectiva de género como un tema transversal, es decir, uno de los aspectos que debe tenerse en cuenta a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.4.1 Técnicas coeducativas

Es importante concretar en este punto que la coeducación no sólo favorece al colectivo femenino sino que también pretende desligar roles vinculados tradicionalmente al género masculino. De este modo, la escuela coeducativa abordará temas como el llanto, los signos de afecto, las emociones y expresividad, las tareas domésticas, la dependencia, la socialización y la agresión.

Subirats (1994), propone una serie de directrices para fomentar la coeducación en las aulas, las cuales he ido seleccionado, modificando y combinando para dar lugar a diferentes e innovadoras técnicas coeducativas:

- En primer lugar, se considera importante que niños y niñas compartan el mismo espacio educativo, como es el caso de las escuelas mixtas.
- Promover la igualdad de condiciones, haciendo partícipes a las niñas de todos los conocimientos, actividades, recursos, juegos, deportes etc. a los que tienen acceso los niños y viceversa.
- Examinar y analizar el currículum oculto, para tomar conciencia de la escasa presencia de mujeres y, por tanto, también de niñas que tiene nuestra vida escolar, véanse aspectos como el lenguaje utilizado, el material curricular, la historia, etc.

- Rescatar pues, figuras femeninas que han tenido relevancia en la historia y elaborar proyectos de trabajo en torno a estas.
- Fomentar el rechazo de estereotipos y roles sexistas.
- Reeducar en valores como el respeto a la vida, el cuidado del otro, la cooperación, el respeto o la tolerancia.

Además esta misma autora, con la intervención de Amparo Tomé (2007), recalca años después la importancia del trabajo en equipo y la cohesión de este.

1.4.2 Currículum

Los temas transversales, como la coeducación, deben ocupar un lugar importante en el currículo de Educación Infantil, en el que se establecen las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil en España, aunque concretamente me centraré en el uso del perteneciente a la Comunidad Foral de Navarra.

El ya mencionado currículo se divide en tres áreas de conocimiento; área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, área de conocimiento del entorno y área de comunicación y representación de lenguajes, subdividida esta última, a su vez, en tres tipos de lenguajes: lenguaje verbal, lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación y lenguaje artístico.

A continuación, se expondrá el papel que tiene este "*tema transversal*" de género a lo largo del currículo.

El currículo manifiesto o explícito es por tanto aquel que recoge los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de las enseñanzas mínimas de la Educación infantil. Este currículo colabora con la desigualdad de género por su falta de intervención en el currículo de enseñanzas mínimas de Educación infantil. Es cierto que no promulga el desarrollo de ideologías sexistas pero tampoco recoge competencias o lenguajes que promuevan la igualdad de género. Por lo tanto la ausencia de elementos coeducativos en el currículo, generalmente ocasiona su ausencia dentro de las aulas, ignorando

Acción coeducativa: detección e intervención docente

dicho tema y obviándolo hasta el punto de que el alumnado desconozca esta realidad de jerarquización de género aún vigente en la sociedad.

El profesorado debe llevar a cabo su práctica docente en torno a este currículo y a menudo la planificación de proyectos y las tablas generales de evaluación son la consecuencia del poco margen del que gozan los docentes para llevar a cabo contenidos que no hayan sido contemplados en el currículo, como es el caso del género.

El currículo oculto hace referencia a todo aquello que no recoge el currículo oficial explícitamente pero que el alumnado puede percibir y aprender durante la convivencia escolar, teniendo así un importante papel en la formación de su personalidad. Todo ello repercute en la coeducación debido a numerosos aspectos que habitualmente solemos ignorar porque los hemos interiorizado como "*normales*" desde las primeras edades, en las que nuestro poder crítico aún es extremadamente vulnerable. Así pues, sería importante señalar diferentes matices que acentúan dicha subordinación femenina: los materiales escolares, a menudo reproducen una imagen estereotipada de los roles sexuales, atribuyendo a las mujeres labores que han sido asignadas a su género en la antigüedad e impidiendo desvincularlas de estas. Además, el estudio de la historia agrava dicha desigualdad debido a la omisión de mujeres que han desempeñado papeles transcendentales a lo largo de la misma. En última instancia y relacionado con la era digital y globalizada en la que nos encontramos, cabe destacar el papel que tienen los medios de comunicación de masas en el desarrollo de la jerarquía de roles, que a menudo nos ofrecen roles sexistas y estereotipos de género.

Por ello, es importante rechazar aquel material, contenido o lenguaje sexista en la escuela. Inevitablemente, pueden darse situaciones sexistas, y por ello es importante que el docente haya sido formado en la materia y en lugar de evitar o ignorar el tema, sea capaz de abordarlo con madurez e invitar al alumnado a la reflexión crítica y al análisis.

Cabe destacar que la cuestión de género no sólo no tiene apenas cabida como tal dentro del currículo de Educación Infantil de la Comunidad Foral de Navarra, sino que tampoco ocupa una posición importante en las enseñanzas mínimas de la carrera de Magisterio. Así pues, esto supone que muchos docentes ni siquiera se planteen dicha cuestión a lo largo de sus carreras, y puedan llegar a trabajar el tema como un elemento aislado, fruto de una ocasión puntual, dado que habitualmente el desarrollo de la práctica educativa en el aula no se ve afectada por ello.

1.4.3 La educación no sexista fuera del entorno escolar

Aunque el presente trabajo se centrará en la detección de la presencia de estereotipos sexistas en la escuela, sería imposible explicar el desarrollo del concepto de género que posee el alumnado sin hacer referencia al resto de instancias e instituciones a las que pertenece. Entre otras, destacan: el grupo de pares, la publicidad, los medios de comunicación y, principalmente, el entorno familiar. A tales efectos, el entorno familiar es el principal agente socializador durante las primeras edades y por ello es imprescindible tener en cuenta la educación transmitida por la familia en términos de género. Según lo dispuesto por Establet, "los chicos gozan de mayor libertad en sus movimientos", "se les recrimina menos su despreocupación en materia de limpieza" y habitualmente, "se les ofrecen juegos de estrategia o combate", y es común que se les presenten numerosas dificultades a la hora de someterse a la disciplina escolar, ya que han sido concienciados de tener que ser "*los amos*". Por el contrario, a las chicas "se las orienta hacia juegos, actividades y actitudes corporales que favorecen la empatía con el resto de personas" y a menudo "tienden a infravalorar sus competencias reales", debido a que, habitualmente, no han desarrollado una conciencia propia de dominación y poder (Establet en Trinidad Requema y Gómez González, 2012, 299).

Asimismo, cabe destacar una realidad social que persiste en nuestros días sobre la evaluación de los individuos. Esto es, como describen Brunet Icart y Pastor Gosálbez, en Trinidad Requema y Gómez González (2012), la tendencia a estimar a las niñas por su capacidad de llevar a cabo actividades asociadas socialmente al género masculino, mientras que no es común realizarlo del modo opuesto.

Acción coeducativa: detección e intervención docente

Así pues, puede afirmarse que el entorno familiar y educativo a menudo reproducen los mismos valores y estereotipos de género que han limitado sus horizontes. Con esto, me refiero a que los principales agentes socializadores tienden a "socializar" a los individuos tal y como se les ha socializado a ellos previamente, entendiendo dicha educación como válida y adecuada, en lugar de cuestionarse los puntos débiles de esta y tratar de mejorarla, innovarla y adaptarla a la sociedad actual.

Los medios de comunicación también ejercen un importante impacto en lo que a educación sexista se refiere, ya que reproducen y reflejan los valores imperantes de la sociedad y captan directamente a los niños, quienes se distinguen de otros grupos de edad por su vulnerabilidad. De esta forma, los niños desprovistos de un pensamiento analítico y crítico toman como válidos todos aquellos roles y estereotipos que aparecen habitualmente de un modo implícito.

2. Planteamiento razonado de la autora

2.1 Introducción

Para comprobar cómo afecta la reproducción del patriarcado en aulas ordinarias cotidianas, he decidido realizar un estudio entre el alumnado de Educación Infantil del Colegio San Ignacio de Pamplona.

La desigualdad educativa puede ser afrontada desde dos perspectivas bien diferenciadas entre sí. Estas perspectivas, también conocidas como enfoques, han sido denominadas como *enfoque micro*, cuando se toma como escenario el aula y las relaciones que se establecen en esta entre profesorado y alumnado, y *enfoque macro*, que estudia aquellas intervenciones y/o situaciones de discriminación positiva, a nivel general o interinstitucional. Para esta intervención docente, he decidido utilizar una perspectiva micro como veremos a lo largo del desarrollo del trabajo.

Para ello, he tomado como referencia dos aulas del centro, correspondientes a los cursos de primero y tercero de infantil del Colegio San Ignacio de Pamplona. Cabe destacar que, el material y metodología utilizados en cada una de las clases, han sido diseñados para su puesta en práctica en dichas aulas, es decir, es muy probable que los resultados obtenidos y la eficacia de las intervenciones varíen en caso de presentarlos en otras aulas.

La puesta en práctica de este estudio, tiene una intencionalidad doble, ya que, mi actuación docente tenía como objetivo no sólo la detección de conductas e ideologías patriarcales, sino también, una intervención educativa que condujese al alumnado a replantearse nuevas posibilidades en lo relacionado a estereotipos y roles sexistas.

2.2 Presentación

Como ya he comentado anteriormente, siempre he estado muy comprometida con el tema de la coeducación y el rechazo de elementos patriarcales tanto dentro como fuera del aula, por ello, desde el inicio de las Prácticas 2, he tratado de intervenir siempre que he visto actitudes o comportamientos que lo fomentasen.

Una vez se me asignó el tema del género, como Trabajo de Fin de Grado, decidí, como ya he comentado, basar la práctica de dicho trabajo en la detección de pensamientos y conductas sexistas y el tratamiento de dicho tema, procurando así, ponerles remedio. De este modo, traté no sólo de realizar un estudio empírico que me fuese de interés personal, sino también intenté que mi práctica fuese útil y trascendente, tanto para el alumnado como para el profesorado, que quizá no hubiese trabajado la coeducación con anterioridad.

Así pues, me decidí a desarrollar un trabajo de observación en el aula y en el patio. En el aula, principalmente en la de primero, pude ver cómo surgían numerosos conflictos relacionados con la elección de colores o con los deportes, pero lo que más me llamó la atención, , fue que el alumnado masculino tenía la hegemonía del espacio del aula,

Acción coeducativa: detección e intervención docente

dedicando así la mayor parte del espacio a juegos como las "construcciones" o los "animales", que suelen ser más atractivos para los varones que para las niñas. En cambio, la zona de las cocinitas y de las muñecas (tradicionalmente vinculadas al colectivo femenino), solía desarrollarse en un reducido espacio delimitado por las mesas y los percheros.

El patio, es uno de los mejores espacios de observación dentro de los centros educativos, porque el alumnado, se muestra y desenvuelve con absoluta naturalidad y espontaneidad con su entorno inmediato. Cabe destacar que el espacio del patio, tampoco se reparte del mismo modo entre alumnos y alumnas, porque más de las tres cuartas partes de la superficie del patio de Educación Infantil del Colegio San Ignacio, están reservadas a un campo de fútbol, destinando así un limitado y reducido espacio para aquellos que no quieren practicar dicho deporte. Como ya sabemos, el fútbol es un deporte vinculado tradicionalmente al género masculino, y como he podido comprobar, este hecho también se traslada a la realidad de este colegio, así pues, podríamos afirmar que "Los niños invaden espacios que podemos considerar ajenos, y las niñas ceden espacios propios"(Subirats y Tomé, 2007, 101).

En ambos espacios, la dimensión sonora también queda conquistada por el alumnado del género masculino, siendo estos más ruidosos a la hora de jugar y socializarse.

En este punto, debo mencionar que los docentes no han habilitado las zonas de juego del modo en que hemos visto pero, como he podido comprobar, los niños varones tienen una tendencia latente a dominar el espacio físico. El alumnado, y mujeres y hombres en general no son conscientes de haber aprendido a utilizar el espacio de ese modo.

Así pues, pude darme cuenta de que lo que ocurre en estos espacios, va mucho más allá de lo que podemos apreciar a simple vista. Cuando comencé mi observación, esperaba anotar y analizar diferentes frases como "tú no puedes usar el rosa porque eres chico", o "Las chicas no juegan a fútbol", que, como veremos a continuación también tuvieron cabida dentro de las aulas, pero la contemplación de todos estos nuevos aspectos, me hicieron darme cuenta de que el patriarcado no sólo consiste en

una ideología o modo de actuación, sino que ha llegado a expandirse a ámbitos como la ocupación del espacio o el sonido.

Para dar solución al dilema del espacio, deberíamos hacer partícipe de dicho problema a toda la comunidad educativa, tratando de proponer nuevos juegos alternativos o cambiar la estructuración del patio. Esto, no es una labor sencilla, aunque podría ser una medida muy interesante para promover la coeducación.

En cambio, antes de ocuparnos de aspectos tan inciertos como el espacio, considero primordial la detección de elementos patriarcales más evidentes en el aula y su consiguiente intervención educativa. Esto, se debe a que aspectos tan presentes y simples como el "cosas de chicas" y "cosas de chicos" presentes en el pensamiento de muchos niños y niñas, limitan la participación de muchas mujeres en la sociedad. Y, en mi opinión, lo más importante para detener este hecho es poder educar al alumnado en igualdad, entendiendo que cada persona es válida y capaz en sí misma de ser y convertirse en lo que ellos quieran.

Así pues, decidí que quería tomar parte e incidir, desde el papel de docente en prácticas, en la reproducción de aspectos patriarcales en la escuela. Para ello, traté de crear una metodología coeducativa que iniciase al alumnado en el desarrollo de un nuevo pensamiento y acción no sexista. Así pues, comencé a diseñar las actividades que quería llevar a cabo en las diferentes aulas de infantil, y a pesar de remodelarlas constantemente, siempre he tenido dos cosas muy claras: la organización del grupo y la metodología a utilizar.

En cuanto a la *organización de los grupos*, decidí que, en ambas clases utilizaría la agrupación de "gran grupo" en la que participase todo el alumnado de la clase. Así, podría analizar todas las posibles respuestas que tuvieran cabida en aula. Es cierto que el trabajo en pequeños grupos es más organizado y regulado aunque en esta ocasión, me parecía fundamental trabajar con todos y cada uno de los alumnos para poder iniciarlos en nociones coeducativas.

La *metodología* utilizada en las actividades, será, como veremos más adelante, una metodología participativa. Este tipo de metodología se caracteriza por la capacidad del alumnado para aprender activamente, partiendo de sus conocimientos previos y desarrollando otros nuevos. El aprendizaje que genera esta metodología es significativo, lo que significa que acompañará al alumnado el resto de sus vidas.

2.3 Características generales y específicas de las etapas

Antes de explicar en qué consisten las actividades propuestas, es fundamental conocer al alumnado que vamos a tener delante. Para ello, describiré las características generales y específicas de cada uno de los grupos de edad.

El alumnado de 3 a 6 años, como pudimos aprender en la asignatura de Psicología del Desarrollo Evolutivo (2012/2013) dirigida por Sanz de Acedo Baquedano, se encuentra en pleno desarrollo de su auto concepto. Este auto concepto es el resultado, entre otras cosas, de los juicios de valor que hacen de nosotros las personas de nuestro entorno. Estos juicios de valor, variarán en función del género del sujeto. La Teoría del Aprendizaje social, sugiere que los niños de este grupo de edad, conforman su personalidad en base a la imitación que llevan a cabo de las personas cercanas a estos. Generalmente, los niños varones tienden a imitar a sus padres, mientras que las niñas lo hacen con sus madres. Probablemente, este resultado, se debe a la identificación que sienten los propios progenitores con los hijos e hijas de su mismo género, ocasionada por los aprendizajes culturales que han interiorizado. Esto, a su vez, supone un consiguiente aprendizaje de género por parte de los más pequeños.

Entre el alumnado de 3 y 4 años, destacan también características cognitivas como la escasa capacidad de reflexión o la vulnerabilidad de pensamiento.

La capacidad de reflexión del alumnado de 5 y 6 años es mucho mayor que la de los anteriores porque estos, ya son capaces de razonar y argumentar sus ideas, independientemente de la relación con la realidad que tengan sus juicios. Este grupo de edad, aún destaca por su vulnerabilidad, de modo que, pueden llevarse a cabo más

fácilmente, determinados cambios en el pensamiento de estos sujetos siempre y cuando se utilicen estrategias educativas adecuadas.

En último lugar, también cabe destacar el desarrollo del lenguaje de ambos grupos de edad. De acuerdo con Piaget, J (1969), el lenguaje es un resultado del pensamiento que nos permite comunicar con el mundo todo aquello que nosotros consideremos. Desde la más temprana edad, los niños utilizan una serie de procesos fonológicos⁸ para poder comunicarse con su entorno. A los 3 y 4 años, ya se ha adquirido la mayor parte del sistema fonológico aunque aún existe dificultad en la pronunciación de grupos consonánticos. En cambio, a los 5 y 6 años, los niños ya pueden pronunciar cualquier sonido propio de la lengua castellana, aunque puedan presentar ciertas limitaciones en la pronunciación de palabras largas y complejas.

La clase concreta de primero de Educación Infantil está formada por veintisiete alumnos. Entre ellos, destaca un niño que presenta una parálisis cerebral, por lo que, aunque su nivel de comprensión del lenguaje es bueno, no ha desarrollado el habla, de modo que, para comunicarnos con él, es necesario el aprendizaje de un lenguaje de signos. A nivel general, la clase, tal y como he podido comprobar se caracteriza por tener un comportamiento regido por la inquietud y la distracción si tomamos como referencia el resto de las clases de este curso. Es cierto que hay una gran diferencia entre unos niños y otros, que depende, en gran medida, de la madurez del alumnado. De esta madurez, también dependen otros aspectos de la personalidad como la independencia o el modo de gestionar las relaciones sociales. Durante mi estancia en el centro, he podido comprobar que el alumnado que muestra una mayor madurez, también tiene más arraigada la ideología patriarcal. Desconozco las causas de este hecho, probablemente, sus orígenes se encuentren en el nivel cognitivo de estos sujetos. Con esto, sugiero que al haber desarrollado más la cognición que el resto, los elementos sexistas que envuelven nuestra sociedad hayan podido tener mayor influencia en ellos que en el resto de individuos.

⁸ "Estrategias de simplificación que permiten a los niños menores de 4 años comunicarse y hacerse entender, aún cuando no son capaces de reproducir todas las sutiles variaciones de sonidos que implica la producción del lenguaje oral." (Sanz de Acedo Baquedano, 2013, 33)

El grupo de tercero de infantil, también presenta unas características específicas a nivel general de aula. Entre ellas, destacan la calidad de las producciones plásticas y la curiosidad que les sugieren los trabajos de investigación y experimentación. El alumnado, presenta una mayor madurez que los anteriores, de modo, que nos es posible conocerlos de un modo más personal y certero. Cabe destacar así, la capacidad cognitiva de dos de los alumnos, los problemas de vocabulario de una de las niñas de origen brasileño, la inquietud y el carácter distraído de otra de las alumnas y las dificultades de aprendizaje de dos niños varones. En esta clase, la aparición de rasgos patriarcales es mucho menor a simple vista, quizá sea, porque la profesora ya ha tenido alguna charla con ellos, debido a problemas que surgieron en el pasado porque a una de las alumnas le gustaba mucho jugar a fútbol y todo lo relacionado con este tema.

2.4 Hipótesis

Así pues, antes de programar y diseñar las actividades que llevaría a cabo en las aulas, me planteé una serie de hipótesis que esperaba comprobar a través de mi práctica docente. Estas hipótesis eran las siguientes:

- El alumnado de primero y tercero de infantil, mostraría una postura estereotipada de los roles de género en la fase de detección.
- Tras la intervención docente, los niños de ambas clases tendrían una visión menos sexista en lo relacionado, al menos, a las cuatro variables trabajadas.
- Los niños de 5 y 6 años cambiarían la perspectiva de género presente de un modo progresivo, conforme se fuesen desarrollando las diferentes intervenciones educativas.
- El alumnado de tercero sería capaz de reflexionar sobre lo aprendido durante la sesión.
- Un reducido número de alumnos se mostraría resistente ante el nuevo cambio de valores e ideas.

Todas estas hipótesis podían ser confirmadas o refutadas. En caso de ser refutadas, debería volver a plantear y diseñar unas nuevas actividades de detección e intervención que cumpliesen los, anteriormente mencionados, objetivos de este trabajo.

2.5 Actividades y materiales empleados

Antes de diseñar los materiales necesarios para poner en práctica las actividades en ambas clases, tuve una conversación con ambas tutoras, para tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado y poder partir de ellos. La tutora de primero, me dijo que no habían trabajado el tema con anterioridad, mientras que la de tercero, me comentó, como ya he explicado, que habían hablado el año anterior sobre este tema en referencia a una alumna que era señalada por gustarle una práctica vinculada tradicionalmente al colectivo masculino.

Así pues, teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumnado y las hipótesis planteadas, me decidí a realizar dos actividades bien diferenciadas entre sí:

Ambas actividades, estudian el pensamiento patriarcal del alumnado en torno a cuatro variables que, como he podido percibir durante mi estancia en el centro, destacan frente al resto de elementos sexistas. Estas variables son: los cortes de pelo, los colores, las profesiones y el deporte. Además, he tratado de utilizar numerosas imágenes como recurso propio de la cultura visual predominante en nuestra sociedad.

Para el alumnado de 3 y 4 años, quise hacer una distinción entre la detección y la intervención, estructurando así el contenido en dos partes. Consideré, que de este modo, el alumnado no perdería la concentración de la tarea asignada y podría demostrar todo aquello que sabía. Una vez expuestos sus conocimientos, llegaría la hora de la intervención y su consecutivo replanteamiento.

Así pues, planteé una actividad de detección basada en la manipulación de objetos, que estimula la participación y concentración del alumnado. La consigna de dicha

actividad, era que el alumnado relacionase a un niño y a una niña con las diferentes variables. Para ello, creé y diseñé los siguientes materiales:



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, presenté a ambos personajes, que se llamaban Hugo y Marina, correspondientemente, nombres que no pertenecían a ningún niño de la clase, con el fin de no establecer relaciones o ideas preconcebidas de los personajes y tratar de establecer una relación cercana e igualitaria con todos ellos.

Una vez presentados los personajes, pedí al alumnado, quien se prestaba de manera voluntaria, que me ayudase a añadir un corte de pelo a los niños. Para ello, les proporcioné los siguientes accesorios:



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

La siguiente tarea encomendada, fue la de añadir ropa a ambos niños. En este punto, no quise entrar en distinciones sobre tipos de ropa "de hombre" o "de mujer", sino

que aproveché para llevar a cabo la variable relacionada con los colores. De este modo, les proporcioné los siguientes accesorios:



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

A continuación, me centré en el tema del deporte, para el que utilicé estos dos elementos:



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

En último lugar, trabajamos el tema de las profesiones, y para ello, en lugar de escoger sólo dos, decidí seleccionar cuatro oficios diferentes dado que ya había presenciado situaciones de menosprecio hacia las niñas en relación a dicho tema. En este apartado, me interesaba principalmente la opinión que tenía el alumnado femenino como explicaré más adelante. Las profesiones que escogí fueron las siguientes:



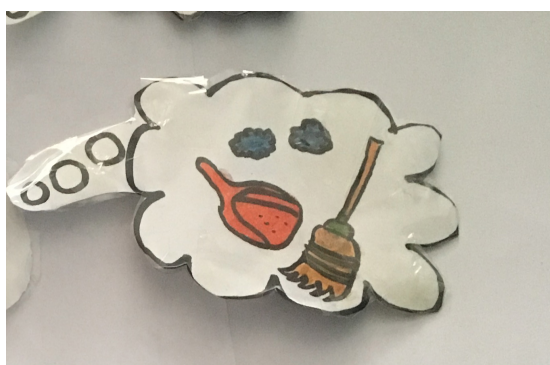
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Así pues, una vez concluida la parte de detección, cabía llevar a cabo la consiguiente intervención educativa que hiciese cuestionar al alumnado todo aquello que creía conocer sobre las prácticas de hombres y mujeres. Para ello, como ya había explicado al alumnado de manera previa al desarrollo de la primera actividad y figura en la transcripción de la misma (Anexo I), leeríamos la biografía que los propios Marina y Hugo habían escrito (Anexo II) sobre su aspecto y sus gustos. Para comprobar que el alumnado había comprendido las nociones que quería transmitirles, pedí a este que realizara unos dibujos del cuento que acabábamos de leer.

Para trabajar con el alumnado de 5 y 6 años, primero hablé con la tutora del aula para saber qué temas habían desarrollado en relación a la coeducación y así poder tomarlos como punto de referencia, tratando de no basar mi práctica en la repetición de conceptos previamente trabajados. En cambio, la tutora me dijo que hacía más de un año que no trabajaban este tipo de temas en el aula porque no había sido necesario, y me pidió que en mi actividad, hiciese mención también al tema del deporte para ver si

recordaban la charla del año anterior y poder observar, ella también, las carencias que pudiesen tener en relación a este tema.

Así pues, decidí preparar una presentación de PowerPoint para el alumnado de este grupo de edad, incluyendo las cuatro variables. Me decidí por utilizar la pantalla digital interactiva porque sé que al alumnado le gusta mucho trabajar en ella y participar en su uso, por lo que la actividad les resultaría más motivadora.

En este caso, combiné la detección con la intervención, de modo que el alumnado pudiese ir reflexionando sobre lo que ya conocía y lo que veía, pudiendo transformar la percepción de género que había tenido hasta el momento. Mi intención, era, por lo tanto, que a la hora de resolver las últimas actividades, las respuestas del alumnado distasen mucho de las que habían expuesto al inicio de la clase. Escogí llevar a cabo esta conexión en el procedimiento porque el alumnado de este grupo de edad, ya es capaz de seguir una línea de trabajo en la que se introduzcan nuevas ideas durante el desarrollo de la actividad e incluso la combinación de práctica, teoría y elementos audiovisuales, puede llegar a fomentar la atención del alumnado que, curioso y despierto, se distrae con las actividades y ejercicios repetitivos y monótonos.

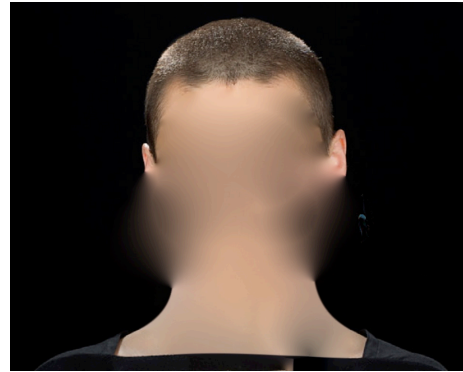
En este punto, describiré la actividad que preparé y llevé a cabo con el alumnado de tercero de Educación Infantil. Para ello, dividiré mi práctica docente en cuatro apartados en los que iré explicando las estrategias de detección e intervención simultáneamente. Cada uno de los apartados hará mención a una de las variables.

Así pues, comenzaré presentando la primera de las variables: cortes de pelo. Para ello, proyecté las siguientes imágenes y pedí al alumnado que adivinase el sexo de cada uno de los sujetos. A continuación, puse una segunda diapositiva que revelase el rostro de los individuos, tratando de captar la atención y sorpresa del alumnado y a continuación, volví a repetir el ejercicio con nuevos personajes, resultando así la siguiente actividad:

Primera diapositiva:



Fuente: Imagen de Google

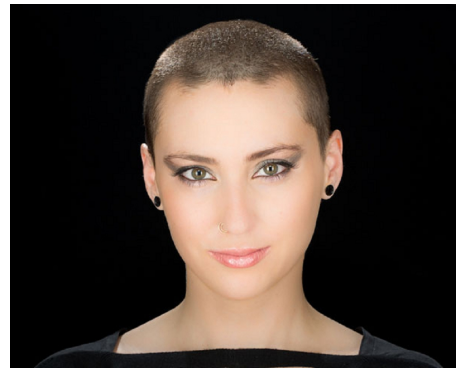


Fuente: Imagen de Google

Segunda diapositiva:



Fuente: Imagen de Google

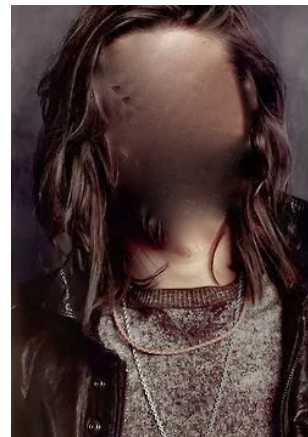


Fuente: Imagen de Google

Tercera diapositiva:



Fuente: Imagen de Google



Fuente: Imagen de Google

Cuarta diapositiva:



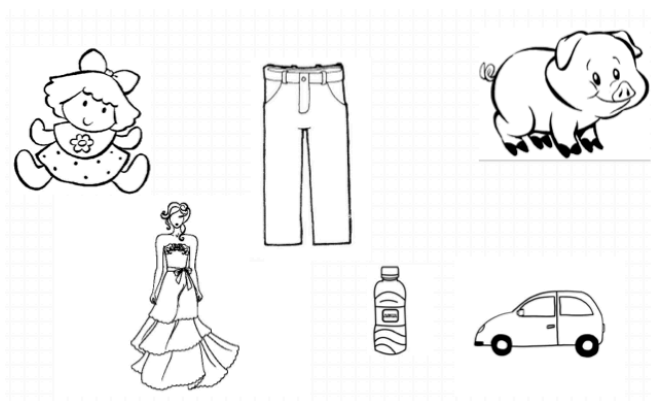
Fuente: Imagen de Google



Fuente: Imagen de Google

Una vez que mostré estas imágenes y comentamos diferentes aspectos relacionados con el corte de pelo como la moda o los gustos, reproduje un trozo de la conocida película para niños, "enredados", en la que la larga cabellera de Rapunzzel es cortada, siendo incluso más corta que la de Flint, su futuro esposo (anexo IV).

El siguiente tema a tratar era el de los colores, y para ello, facilité al alumnado una hoja con diferentes muñecos que debían ser pintados de un único color: rosa o azul. Para cerciorarme de que el alumnado no pintase todos los dibujos del mismo color, decidí poner dos imágenes "de control", que serían el agua (azul) y el cerdo (rosa). Así pues, proyecté la siguiente diapositiva:

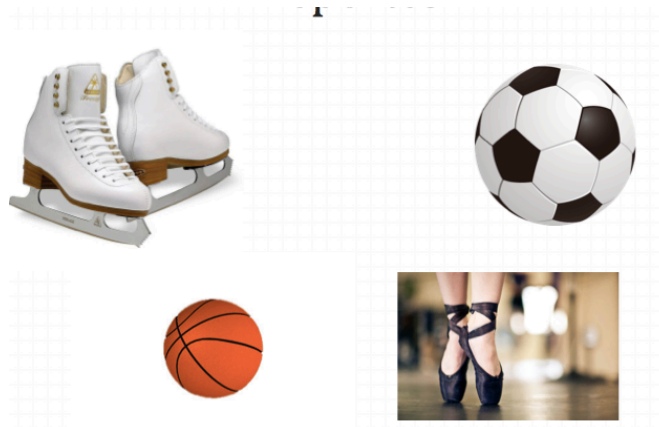


Fuente: Imágenes de Google

Acción coeducativa: detección e intervención docente

Después de que diferentes niños y niñas pintasen las imágenes, les puse un cuento que encontré en YouTube narrado por una profesora y titulado "Qué aburrido es ser una princesa rosa", y la canción sobre Lalo, "el príncipe rosa" (Anexo V). Después de escuchar ambos relatos, dedicamos unos minutos al diálogo sobre este tema.

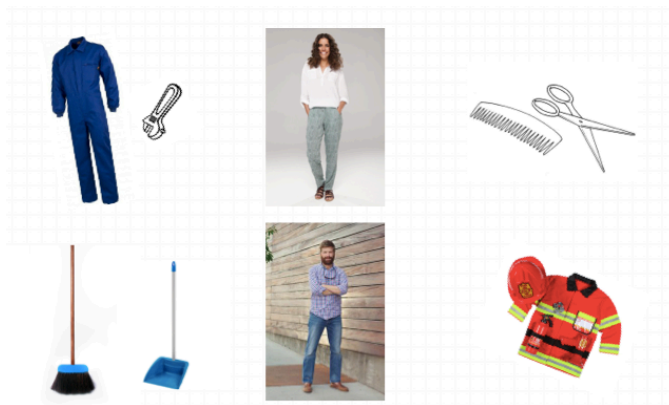
A continuación, trabajamos el tema de los deportes, y como estos niños también estaban aprendiendo las diferentes figuras geométricas, decidí proponerles rodear los deportes "masculinos" y encuadrar los "femeninos". Recalqué la posibilidad de relacionar los deportes con ambos géneros en numerosas ocasiones. Para poner la actividad en práctica, proyecté diferentes imágenes en una misma diapositiva:



Fuente: Imágenes de Google

Como intervención, escogí diferentes vídeos que promoviesen el interés del alumnado y además desvinculasen la concepción de relación entre determinados deportes y un género concreto (anexo V). Una vez visualizados los vídeos, debatimos sobre los deportes que les gustaba practicar a cada uno.

En último lugar, trabajamos con las profesiones, y esta vez, propuse a los niños y niñas la relación de los diferentes oficios con un hombre o una mujer mediante flechas. Al igual que con el tema de los deportes, comenté al alumnado la posibilidad de unir las flechas con ambos sujetos. La actividad, era la siguiente:



Fuente: Imágenes de Google

Como ya he comentado con anterioridad, llegados a este punto de la actividad, el alumnado ya debería haber interiorizado la noción de que mujeres y hombres pueden realizar las mismas prácticas y que su género no debiera limitar sus posibilidades de acción.

Así pues, la intervención que llevé a cabo se centró en el debate y la visualización de la siguiente diapositiva:



Fuente: Imágenes de Google

Una vez terminadas todas las actividades de detección e intervención, pedí al alumnado que me concretase qué había aprendido en aquella sesión. Así pues, en función de las respuestas obtenidas, sabría si tendría que realizar otro tipo de intervención educativa o no. La capacidad de reflexión y la memoria a corto y largo plazo de los niños de 5 y 6 años ha evolucionado notoriamente si tomamos al

Acción coeducativa: detección e intervención docente

alumnado de 3 y 4 como referencia, así que, me centré en ambas cualidades para ser consciente del aprendizaje que habían experimentado los alumnos aquel día.

Antes de comenzar a analizar las respuestas recogidas por parte del alumnado, quería aclarar el motivo de las variables concretas que he escogido. En el caso de los cortes de pelo y los colores, creo que es bastante obvio, porque las niñas siempre han estado vinculadas a llevar el pelo más largo que los niños y al color rosa desde su nacimiento, independientemente de que les gustase o no. En el caso de los niños, ocurre lo mismo pero al contrario; desde su más temprana infancia se les atribuye el color azul y el pelo corto. En lo relacionado con los deportes, decidí hacer mención al baile y al patinaje artístico porque son deportes en los que destaca el colectivo femenino, mientras que los equipos de fútbol y el baloncesto masculinos son más exitosos que los femeninos. Además, el tema de si las chicas podían jugar al fútbol o no, había salido como debate en numerosas ocasiones en el aula de primero. En último lugar, cabe mencionar el tema del trabajo remunerado fuera del hogar que como ya vimos anteriormente, está vinculado principalmente a la masculinidad, excepto en los caso de limpieza, enseñanza o cuidado. Las profesiones de bombero/a o mecánico/a, destacan por ser trabajos desempeñados predominantemente por hombres mientras que ocurre lo contrario con las profesiones de ama/a de casa o peluquero/a.

2.6 Análisis e interpretación de datos

Una vez descritas las diferentes actividades y tomando como referencia las hipótesis planteadas, procederemos al análisis de los datos recogidos en mi intervención docente. Para realizar un seguimiento más completo, podemos acceder a las transcripciones del desarrollo de las actividades que figuran en el apartado de anexos (Anexos I y III).

Así pues, comenzaré analizando la clase que pude poner en práctica en el aula de primero.

La puesta en práctica por parte del alumnado, surgió tal y como esperaba en lo relacionado a cortes de pelo, colores y deportes. Así pues, los niños relacionaron a Marina con el pelo largo, el color rosa y el ballet, mientras que a Hugo se le atribuyeron los accesorios relacionados con el fútbol, el pelo corto y el color azul. En este caso, tanto niños como niñas mostraron tener una perspectiva de género definida e interiorizada.

En cambio, en lo relacionado con las profesiones, pasó algo muy curioso. Decidí sacar a dos niñas a la hora de relacionar las profesiones de bombero/a y mecánico/a con los muñecos y a pesar de que ambas querían vincular dichos oficios con Marina (probablemente por su identificación con el personaje), ambas fueron cuestionadas y contradichas por dos de sus compañeros varones. Dos niños salieron posteriormente a relacionar las profesiones de amo/a de casa y peluquero/a e independientemente de las decisiones que tomaron, ninguno de sus compañeros o compañeras debatió su aportación.

Una vez que llevamos a cabo la pertinente intervención educativa, formulé una serie de preguntas guiadas para comprobar si el alumnado había asimilado todo aquello que traté de transmitirle. A continuación procederemos a analizarlas:

- Entonces, ¿Qué hemos aprendido? ¿A los chicos les puede gustar el rosa?
- ¿Pensáis que las chicas pueden jugar a fútbol? ¿Y los chicos bailar ballet?
- Una amiga mía tiene el pelo corto, ¿qué os parece? ¿Pueden los chicos dejarse el pelo largo?
- ¿Cuáles de estos trabajos os gustaría tener?

El alumnado, contestó a estas preguntas de un modo predecible en la mayoría de ocasiones, de modo que, admitían que tanto a hombres como mujeres podían gustarles el color rosa, dedicarse a realizar todo tipo de deportes y profesiones o escoger con libertad la largura de su corte de pelo.

En cambio, cabe destacar la aportación de uno de los alumnos que no concebía que las chicas pudiesen jugar a fútbol o trabajar en profesiones vinculadas tradicionalmente al género masculino. Sin embargo, aceptaba sin problemas la idea de que los chicos pudiesen desempeñar prácticas vinculadas tradicionalmente a la feminidad o vistiese de color rosa. Así pues, comprobé que a este niño le costaba mucho aprobar la desvinculación de la mujer de su rol de género pero no la del hombre.

Tomando como referencia los dibujos que llevó a cabo el alumnado sobre Marina y Hugo, cabe destacar la producción plástica de este niño que, como veremos a continuación, sólo dibuja a Hugo vestido de rosa:



Fuente: Elaborado por el alumnado de 1º de Educación Infantil

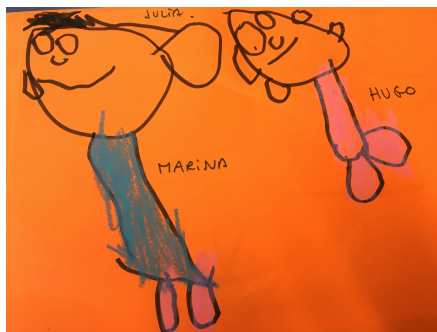
En cambio, la mayoría de niños dibujaron a ambos personajes tal y como los habían percibido. Cabe destacar que todos ellos han utilizado el criterio del color para diferenciar a Marina y a Hugo, pero la mayoría no han atendido al resto de nociones trabajadas.



Fuente: Elaborado por el alumnado de 1º de Educación Infantil



Fuente: Elaborado por el alumnado de 1º de Educación Infantil



Fuente: Elaborado por el alumnado de 1º de Educación Infantil



Fuente: Elaborado por el alumnado de 1º de Educación Infantil

Es cierto que la mayoría de los niños no han dibujado a Hugo y a Marina de la misma manera aunque como curiosidad, me gustaría hacer especial mención al dibujo que encontraremos a continuación. Este dibujo fue pintado por el otro niño que cuestionó a una de sus compañeras y aunque a la hora de la recogida de dibujos, no fui consciente de ello, con la ayuda de mi tutor, Javier Gil Gimeno, pude comprobar las diferencias que se han llevado a cabo a la hora de dibujar a Marina y a Hugo. Hugo, tiene una forma compacta y su cuerpo, pintado de color rojo en vez de rosa, está delimitado por una gruesa línea negra. En cambio, Marina carece de piernas y su cuerpo está formado por garabatos y tachones de color azul que quedan delimitados por otros de color rosa.



Fuente: Fuente: Elaborado por el alumnado de 1º de Educación Infantil

Una vez comentadas las peculiaridades de la puesta en práctica en el aula de 3 y 4 años, haré el mismo ejercicio con lo ocurrido en la de 5 y 6.

El primer ejercicio, relacionado con el corte de pelo, se desarrolló tal y como esperaba, de modo que el alumnado, asociaba el pelo largo al género femenino y el corto al masculino. Como repetí el ejercicio dos veces, cabe destacar que durante la segunda puesta en práctica, parte del alumnado se aferraba a la idea de que el personaje de pelo largo era una chica y viceversa con el del pelo corto, mientras que una minoría admitía que ambos podían ser mujer u hombre.

El siguiente tema que tratamos fue el de los colores, y quiero resaltar la intervención de dos alumnos: un niño y una niña. El niño, pintó el coche de color rosa junto con las muñecas y el cerdo, mientras que sólo pintó de azul el botellín de agua y el pantalón. Una vez que terminó de pintar los dibujos, le pregunté: ¿de quién podría ser este coche? y el niño me respondió: "De un papá", mientras que algunos de sus compañeros le rebatieron la respuesta y añadieron: "No, de una mamá, ¿o no ves que es rosa?". Otra niña, hizo lo mismo pero en el sentido inverso, pintó de azul todos los dibujos excepto el cerdo. Así pues, le pregunté por qué había pintado así los dibujos y me contestó lo siguiente: "Porque los vestidos de las muñecas muchas veces son azules y no existen los coches rosas". El resto de niños que salió a la pizarra, pintó los dibujos tal y como esperaba, porque al poder usar un único color, trataron de asociar los dibujos azules con los dibujos que para ellos guardaban cierta relación con lo masculino y los rosas con lo femenino.

Una vez visualizamos el cuento, lo repasamos y escuchamos la canción (Anexo V), pregunté al alumnado: Entonces, ¿qué creéis, a los chicos les puede gustar el rosa?, y a la chicas, ¿les gustará siempre el color rosa? y el alumnado, en su totalidad, respondió que a ambos géneros les podía gustar cualquier color.

A continuación, trabajamos el tema de los deportes, tema, que como podemos recordar, ya habían trabajado los niños de esta clase con anterioridad. Así pues, supuse que no habría ningún problema en lo relacionado con estereotipos de género. En cambio, me sorprendió que la primera niña que salió a la pizarra, a la que pedí que encuadrara los deportes "de chicas", encuadrara todos los deportes excepto el baloncesto y el fútbol. Después, pedí a otro niño que saliese y rodeara los deportes "masculinos", y en primer lugar, rodeó el fútbol y el baloncesto. Después, con "ayuda" de algunos compañeros que le dijeron que estaba equivocado porque el patinaje también era una práctica masculina, rodeó el patinaje sobre hielo y se sentó. Esto, puede deberse a la figura de Javier Fernández como pionero en patinaje artístico masculino, quien se clasificó como campeón del Mundo en dicho deporte en los años 2015 y 2016. En último lugar, pedí a un tercer niño que rodeara o encuadrara los deportes que considerara. Así pues, todos y cada uno de los deportes quedaron relacionados con ambos géneros.

Después, visionamos distintos vídeos sobre los deportes (Anexo VI), y debatimos en clase sobre el tema. Ninguno de los niños contradijo la idea de que hombres y mujeres pudiesen desarrollar las mismas prácticas deportivas.

Finalmente, llegó la hora de trabajar con las profesiones, y el alumnado que salió a la pizarra, realizó la tarea encomendada desde la perspectiva de igualdad de género. Cabe destacar sin embargo, que uno de los alumnos, recalca durante la explicación que el trabajo de limpieza del hogar lo realizan las mujeres, en cambio, cuando sale a la pizarra lo relaciona con ambos géneros. De este modo, podemos observar una clara contradicción entre pensamiento y discurso público. Esta práctica, guarda relación con la Psicología de masas de Freud (1921) en la que afirma que, el individuo, cuando está

dentro de un colectivo social del que se siente parte, tiende a condicionar sus sentimientos y acciones individuales por las de la "masa". Así pues, la influencia del resto de sus compañeros le ayudó a realizar la tarea correctamente e incluso razonar la respuesta, sin embargo, esto no garantiza que haya interiorizado una postura no sexista.

Una vez terminado el ejercicio, visualizamos la diapositiva en la que salen diferentes personas de ambos géneros realizando todas y cada una de las profesiones. El alumnado cuenta anécdotas personales. Entre ellas, destacan las profesiones que desempeñan sus padres y madres, y asimismo, las que les gustaría ejercer a ellos. Pude observar que muchas de las madres del aula, no trabajaban fuera del hogar, posiblemente por el carácter socioeconómico del centro, pero también, pude comprobar que numerosas alumnas querían dedicarse a desempeñar oficios tradicionalmente vinculados con el colectivo masculino, así como: futbolistas, policías o médicas.

En última instancia, pregunté al alumnado qué había aprendido durante aquella sesión y estas fueron las respuestas que obtuve:

- "Los chicos y las chicas pueden hacer lo que quieran".
- "Las chicas y los chicos pueden tener el pelo largo y pueden hacer los chicos y las chicas las mismas profesiones".
- "Los chicos y las chicas pueden ser peluqueros, bomberos..."
- "Las chicas también pueden ser futbolistas".
- "La princesa se hartaba del rosa".
- "Hay chicos que les gusta el rosa".

Para finalizar la actividad, les pregunté si sería posible que un chico llevase pendientes y una de las alumnas contestó: "Sí, pueden hacer lo que quieran".

De este modo, pude tener constancia de que, aquel día, el alumnado de primero y tercero de infantil, realmente aprendió algo y se inició en la tolerancia y el rechazo de

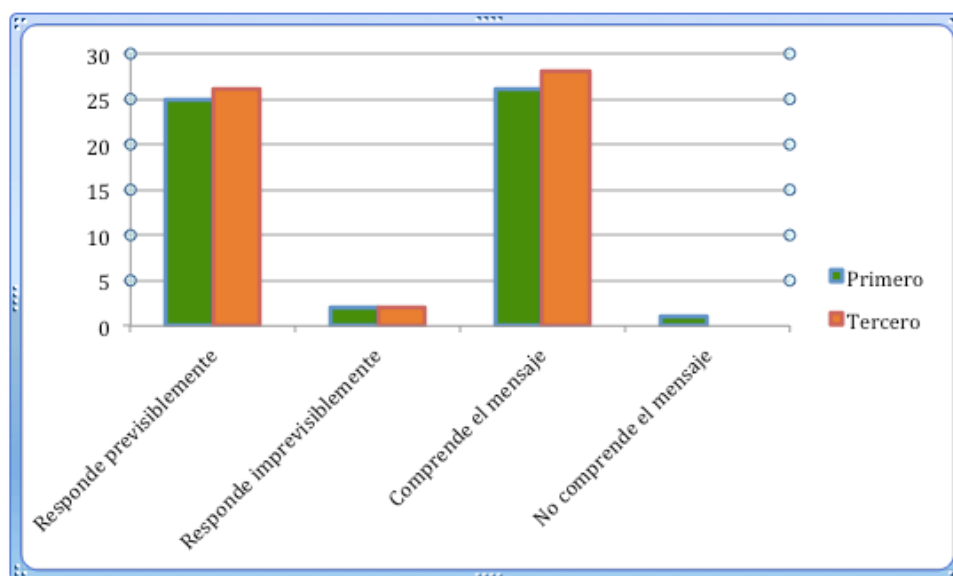
roles y estereotipos sexistas. Sería importante seguir trabajando el tema con regularidad y ser constante en el rechazo de determinados prejuicios que priorizan sobre otros. Estos prejuicios, pueden ser de diversa índole en función del alumnado que tengamos delante, por ello, ha sido importante realizar una detección previa y una vez que hemos descubierto de cuáles se trata, hemos encontrado el momento idóneo para incidir en ellos y desarrollar una adecuada intervención educativa.

En relación a la propuesta planteada, me gustaría recalcar que considero que, la decisión de trabajar en gran grupo fue acertada porque así pudieron tomar parte todos los alumnos de ambas clases. En cambio, algunos de ellos apenas participaron, por lo que, aunque yo sobreentendí que habían comprendido el mensaje, probablemente no lo hiciesen en su totalidad. El alumnado que salió a la pizarra, también fue seleccionado al azar, de modo que, de haber sacado a otros niños, probablemente, hubiésemos obtenido unos resultados diferentes. De todos modos, las actividades se han llevado a cabo correctamente y en torno a lo esperado, de manera que, he podido obtener resultados de gran interés que sintetizaré mediante la elaboración de dos gráficos comparativos.

Así pues, a continuación, quisiera presentar los dos gráficos que diferencian las respuestas obtenidas en el aula de tercero y en la de primero. Para ello, no sólo tomaré referencia a los ocho alumnos que han tomado parte en la clase de primero y a los diecisiete que lo han hecho en la de tercero sino que, tendré en cuenta a los veintisiete y veintiocho alumnos que hay respectivamente en cada una de las clases.

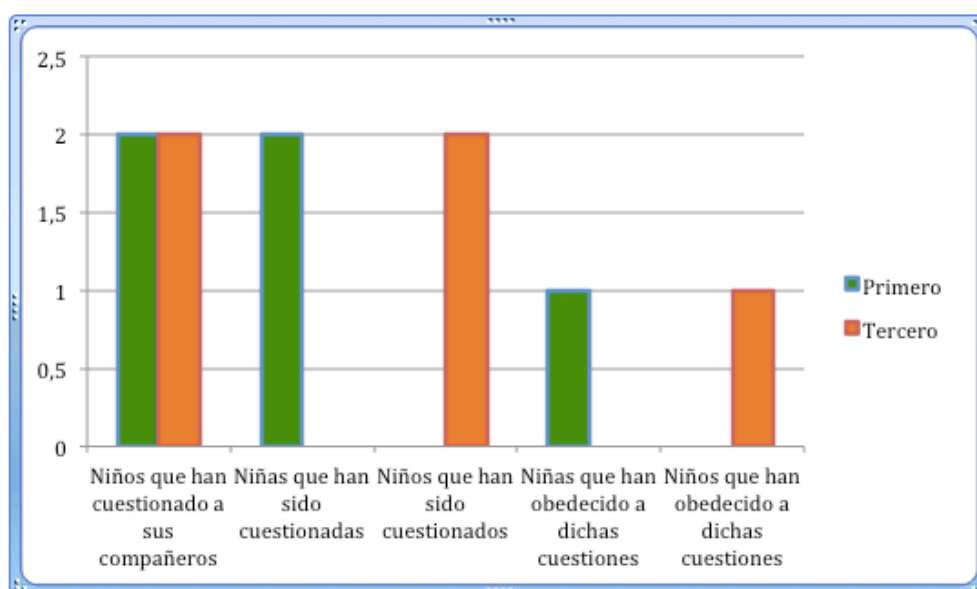
El primer gráfico, hace referencia a lo previsible que son las respuestas del alumnado. Esto es, la relación que existe entre las respuestas y acciones del alumnado y las hipótesis que he planteado anteriormente. Como podemos observar, la mayoría del alumnado ha llevado a cabo las actividades tal y como se esperaba y además ha comprendido el mensaje que se le quería transmitir. Cabe destacar que sólo uno de los alumnos correspondiente a la clase de primero ha mostrado disconformidad a la hora de acatar nuevas posibilidades de género para las mujeres, pero no para los hombres, posibilidad de resistencia al cambio de valores que también había planteado en las hipótesis. El resto, mediante los dibujos, ha demostrado haber captado el mensaje

enviado. En la clase de tercero, ninguno de los alumnos se ha mostrado inmutable a la nueva realidad de género que se les presentaba. Así pues obtendríamos el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia

A continuación, elaboraré otro gráfico con las actitudes que ha adoptado el alumnado en torno a las nociones de sumisión y mandato.



Fuente: Elaboración propia

En este apartado, observamos, como ya hemos mencionado anteriormente que entre el alumnado de primero, dos niños han tratado de neutralizar a dos niñas, y en uno de los casos, se ha conseguido. En cambio, en el aula de tercero, ha ocurrido lo contrario, dos niños han cuestionado la intervención de otros dos varones. En uno de los casos, se trataba de ampliar las posibilidades masculinas deportivas.

2.7 Conclusiones de la puesta en práctica

Así pues, procederemos a extraer conclusiones derivadas de la practica docente.

El alumnado de 3-6 años, ya ha sido socializado en una perspectiva de desigualdad de género, mediante la cual, atribuye a hombres y mujeres prácticas diferentes.

Ambos grupos de edad, se encuentran en el inicio de su etapa de aprendizaje, de modo que, las ideas y valores que tienen, no han sido totalmente interiorizados, pudiendo así ser modificables y sustituidos por otros nuevos. Siguiendo una metodología práctica adaptada a cada uno de los grupos de edad, podemos predecir la mayoría de las respuestas del alumnado, principalmente en el aula de tercero, debido a que estos tienen mayor experiencia en la adquisición y remodelación de aprendizajes y son menos espontáneos. Algunas de las variables resultaron más impactantes para el alumnado que otras, véase, por ejemplo, la actividad que relaciona a hombres y mujeres con diferentes cortes de pelo en la clase de tercero o la vinculación de las chicas con empleos y deportes en primero.

Cabe destacar que, su personalidad egocéntrica, a veces, lleva al alumnado a cuestionar el pensamiento de otros niños y niñas e imponer los propios precipitadamente. Este pensamiento egocéntrico, nos ha permitido conocer que hay niños que son más difíciles de "reeducar" en valores que otros, por ello, necesitarán una intervención coeducativa más específica y adaptada que podría ser llevada a cabo individualmente.

En última instancia, me gustaría hacer un balance sobre la propuesta educativa que he realizado en el Colegio San Ignacio con relación a la coeducación. En primer lugar, quiero decir que he disfrutado mucho poniendo en práctica ambas sesiones porque me ha permitido conocer mejor al alumnado y me ha acercado a mi futura profesión como docente. Además, me ha ayudado a conocerme mejor a mí misma y mis posibilidades de acción en el campo de la enseñanza. Como ya he comentado anteriormente, las propuestas me han permitido poder llevar a cabo el objetivo de este trabajo; detectar roles sexistas en aulas reales y realizar una intervención educativa pertinente. Generando así, un cambio en la mente de la mayoría de niños. Es cierto que para llevar a cabo un cambio significativo en la mente de todos y cada uno de los niños del aula, sería necesario trabajar la coeducación como un tema transversal, como manifiestan Alario Trigueros y García Colmenares (1997), y personalizado, de manera que pudiese hacerse visible a lo largo de toda nuestra práctica docente y que se centrara en la socialización de género que tiene cada niño. Esto, obviamente, no me ha sido posible desarrollarlo en estas aulas, pero me gustaría poder hacerlo el día de mañana y considero que la aproximación que he podido llevar a cabo tras esta experiencia, me ha estimulado positivamente, incrementando así, mi deseo de aprender más sobre la coeducación y su puesta en práctica.

Conclusiones y cuestiones abiertas

Para finalizar el presente TFG, quisiera hacer mención a las principales conclusiones que he extraído tras su elaboración.

En primer lugar, procederé a explicar que vivimos en una sociedad regida por el patriarcado. Entendiendo dicho concepto como un "sistema de estructuras y prácticas sociales en las que los hombres dominan, oprimen y explotan a las mujeres" (Walby, 1990, 20). Así pues, existe una jerarquización del género masculino sobre el femenino en todas las esferas sociales.

Esta práctica no es de origen reciente, sino que desde la antigüedad, se han atribuido unos roles de género específicos a cada uno de los sexos. Cuando hablamos de género, nos referimos a "los aspectos culturales, psicológicos y socialmente construidos del sexo, diferenciándolos de sus componentes meramente biológicos" (Giner y Lamo de Espinosa, 1998, 325). Por lo tanto, las diferencias en términos de sexo, a partir de las cuales se articula el género, no tienen por qué derivar en patriarcado, las relaciones de género podrían estar construidas de otro modo diferente al que concibe nuestra sociedad aunque en la práctica esto no ocurra.

Connell (2005), nos explica esta manera de concebir la desigualdad de género que tiene nuestra sociedad, entendiendo como "normales" aquellas prácticas vinculadas tradicionalmente al colectivo masculino e infravalorando o haciendo ver como "diferente" todo aquello que guarda relación con la feminidad.

Este hecho condiciona la vida de las mujeres por el simple hecho de serlo. De modo que, hemos tratado de poner remedio a esta acción mediante una intervención educativa que será llevada a cabo en aulas reales del Colegio San Ignacio de Pamplona. Las aulas son unos idóneos escenarios de acción porque la escuela tiene, desde sus inicios, una importante función socializadora desde las edades más tempranas.

A menudo, no somos conscientes del peso que tiene esta institución en los individuos pero es fundamental recalcar sus dos funciones principales: la *reproducción* de sistemas sociales ya presentes en la sociedad, y la *producción* de unos nuevos. Por lo

tanto, es labor de esta y de este presente TFG, analizar qué valores se quieren conservar y cuáles se quieren crear, para después, poder transmitirlos al alumnado.

Así pues, la escuela tiene el suficiente poder e influencia en el alumnado como para poder iniciar a este en una educación no sexista que rechace los roles y estereotipos de género. Aunque desgraciadamente, la ausencia de elementos coeducativos en el currículum genera una ausencia coeducativa en las aulas. De modo que, la mayoría de los docentes no inciden en el estudio de dicho tema e incluso lo obvian.

Tras llevar a cabo mi práctica docente basada en una detección de elementos sexistas y una posterior intervención educativa, he podido constatar las siguientes afirmaciones:

- El alumnado de Educación Infantil ya ha experimentado una socialización que promueve la desigualdad de género.
- Este alumnado entiende que las prácticas de hombres y mujeres son diferentes.
- El alumnado de tercero tiene más interiorizada dicha socialización de género.
- La mayoría del alumnado de esta edad no mostrará resistencia ante el nuevo cambio de valores educativos que se le propone.
- Una reducida parte del alumnado sí muestra resistencia, principalmente cuando nos referimos a la desvinculación de la mujer con su rol tradicional.

Es importante destacar que he podido obtener estos resultados tras haber puesto en práctica una serie de actividades en un aula concreta, conociendo con anterioridad los conocimientos previos del alumnado y basándome en los intereses y exigencias que demandaba cada uno de estos grupos de edad. Es decir, esto no implica que obtengamos estos mismos resultados si ponemos en práctica estas actividades en otras aulas ordinarias.

Sabemos que, haber puesto en práctica estas sesiones, no garantiza que el alumnado vaya a interiorizar una perspectiva equitativa de género porque para ello, es necesario trabajar este tema de un modo transversal. En cambio, considero que es un buen inicio

Acción coeducativa: detección e intervención docente

para poder encaminar al alumnado hacia la tolerancia y la desvinculación del género con estereotipos y roles.

Quisiera hacer mención también a la idea de que sería fundamental desarrollar una intervención educativa personalizada en relación a este tema, ya que, como hemos podido observar, no todos los niños se muestran abiertos al cambio de valores y algunos de ellos, necesitarán una mayor acción docente.

Asimismo, cabe recalcar que es muy difícil, prácticamente imposible, percibir todas las posturas patriarcales que se producen en el aula porque aunque tratemos de poner fin a esta práctica, debemos recordar que también somos fruto de esta misma sociedad y por lo tanto, hemos sido educados en unos valores semejantes. Por ello, es fundamental tener una nueva visión sobre el entorno que nos rodea y tratar de ver más allá de lo que podemos apreciar a simple vista, tal y como ocurre con el tema del espacio o la producción plástica de nuestro alumnado.

En último lugar, quisiera valorar todo aquello que me ha aportado la realización de este trabajo. La parte teórica me ha aproximado a la sociología, ciencia social que prácticamente desconocía hasta entonces, y que me ha otorgado nuevos conocimientos e intereses. En lo referente a la parte práctica, debo mencionar diferentes aspectos que me serán de gran ayuda en mi futura profesión como docente. Uno de ellos es el desarrollo de la observación en el aula y espacios educativos, algo que, me será muy útil para conocer mejor al alumnado y sus carencias. También he podido ser consciente de la importancia que tiene la individualización de actividades, esto es, personalizar las sesiones en función del alumnado que tengamos delante y los intereses y necesidades que presente. Además de todo esto, he podido conocerme mejor a mí misma y mis posibilidades de acción como futura docente, algo que, me ha llevado a confirmar una vez más que me estoy preparando para trabajar en lo que realmente me satisface.

Referencias bibliográficas

Alario Trigueros, T., García Colmenares, C. (1997) *Persona, género y educación*. Salamanca: Europa artes gráficas, S.A.

Briñón, A. (2015). *Brecha salarial de género*. Blog IMF Business School. [Disponible en (04/03/2016) <http://www.imf-formacion.com/blog/corporativo/igualdad-2/informe-de-la-oit-brecha-salarial-de-genero/%5D>]

Castells, M., Subirats, M. (2007). *Mujeres y hombres, ¿un amor imposible?*. Madrid: Alianza Editorial.

Connell, R, W. (2005). *Gender & Society*. SAGE [Disponible en (21/04/2016) <http://blogs.ubc.ca/eng470/files/2012/07/Gender-Society-2005-Connell-829-59.pdf>]

Connell, R, W. (2006). *Gender, men and masculinities*. Sídney: EOLSS Publishers CO Ltd [Disponible en (21/04/2016) <http://www.eolss.net/sample-chapters/c11/e1-17-02-01.pdf>]

Durán, M^a Ángeles (1996). *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones península.

Escudero, M (2016). *Crisis de identidad*. [Disponible en (16/05/16) <http://www.manuelescudero.com/psicologos-crisis-de-identidad-madrid/>]

Fernández, Palomares, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación.

- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid: Alianza editorial
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Guerrero, Serón, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación, Cultura y deporte [Disponible en (03/05/2016) <http://www.imf-formacion.com/blog/corporativo/igualdad-2/informe-de-la-oit-brecha-salarial-de-genero/>]
- Pastor, J. (2015). *El sesgo persiste: las mujeres estudian más, pero se apartan de carreras técnicas*. Xataka. [Disponible en (22/04/2016) <http://www.imf-formacion.com/blog/corporativo/igualdad-2/informe-de-la-oit-brecha-salarial-de-genero/>]
- Pérez-Fuentes, P., Andino, S. (2012). *Las desigualdades de género en el sistema público universitario vasco*. Vitoria: Emakunde.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of the child*. Nueva York: Basic books.
- Sanz de acedo Baquedano, M^a T.(2013). *Psicología del desarrollo*. PowerPoint.
- Subirats, M., Tomé, A. (2007). *Balones fuera*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Subirats, M (1994). *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*. Revista Iberoamericana de igualdad. Número 6, Género y Educación. Septiembre-diciembre 1994.
- Soto Alfaro, F, J. (2012). *Instituciones educativas*.
- Trinidad Requema, A., Gómez González, J. (2012). *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- Acción coeducativa: detección e intervención docente

Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Oxford: T. J Press Ltd.

Anexos

Anexo I. Transcripción de la puesta en práctica en el aula de primero.

Yo: Hoy os voy a contar un cuento un poco diferente, ¿sabéis por qué?

Niños: ¿Por qué?

Yo: Porque como ya trabajáis muy bien, y os sabéis muchos cuentos, vamos a intentar adivinar cómo va a terminar este cuento, ¿qué os parece?

Niños: ¡Bien!

Yo: Muy bien, entonces, para eso, tenemos aquí dos nuevos amigos (mostrando los muñecos).

Niño1: ¿Dos?

Yo: Sí, dos amigos que se llaman Hugo y Marina (señalándolos). Se parecen mucho, ¿verdad?.

Niños: Si.

Profesora: Sí, yo diría que son iguales.

Yo: Claro, porque son mellizos.

Niño 2: ¡Como yo!

Yo: Eso es, como tú y tu hermana X. Entonces, les vamos a ayudar a vestirse porque así no saldrán a la calle, ¿no? (señalando a los niños que visten ropa interior).

Niños: No, no.

Yo: Vale, entonces, entre todos, vamos a ponerles ropa, pelo y vamos a adivinar qué deportes les gustarán y qué querrán ser de mayores (enseñando los diferentes recortables) ¡A ver si acertamos! ¿Queréis ayudarme?

Niños: Si. ¡Yo! ¡Yo!

Yo: Vale, pero antes, tenéis que acordaros de que esta es Marina, que es una chica, y este es Hugo, que es un chico.

Niños: Sí.

Niño 3: Sí, Hugo como mi primo.

Yo: Vale, muy bien, entonces, vamos a ver qué tenemos por aquí... ¡Anda!, ¿qué es esto?.

Niños: Un pelo, un pelo corto.

Yo: ¡Es verdad!, a ver, D (chica), ¿a quién se lo pondrías?

D: (Se levanta y se lo pone a Hugo)

Yo: Vale, muy bien, ¿por qué se lo has puesto a Hugo?

D: Porque es chico.

Yo: Vale. A ver, siguiente (sacando el otro pelo, también corto). Ven, J, ¿quieres ponerlo tú?

Acción coeducativa: detección e intervención docente

Niños: ¡También es de chico!

J: No, pero es más largo (Se lo pone a Marina).

Yo: Vale, ¿qué más nos falta ahora?

Algunos niños: ¡La ropa!

Yo: Vale (sacando un traje rosa), ven M (chico), pónselo tú, pero me tienes que decir a quién se lo vas a poner y por qué.

M: (Se lo pone a Marina).

Niños: Porque es rosa.

M: Porque es rosa.

Yo: Vale, ahora tendremos que poner el azul. Ven C (chica), a ponérselo tú.

C: Se lo voy a poner a Hugo.

Yo: Si quieres, puedes cambiárselo por el que lleva Marina.

C: No.

Yo: Vale, a ver qué más tenemos por aquí... (enseñando el siguiente accesorio).

Niña 3: ¡Un balón de fútbol!

Yo: Sí, y va a venir T (chica), que le gusta mucho el fútbol.

T: (Me mira).

Niños: ¡A Hugo!

T: (Se lo pone a Hugo).

Yo: ¿Por qué decís a Hugo? T, ¿estás segura?

T: Sí, y se sienta.

Niños: Porque es chico.

Profesora: Pues a mi también me gusta jugar al fútbol y soy chica.

Yo: Ahora tenemos unas zapatillas de ballet, ¿a quién le gustará el ballet?

Niños: ¡A Marina!

Yo: A ver, K (chico), ven a ponerle las zapatillas a quien tú creas, igual a Hugo le gusta el fútbol y el ballet y a Marina no le gusta hacer ninguna de las dos cosas.

K: A Marina (se las pone a Marina).

Yo: Vale, ahora ya, la última cosa, vamos a pensar qué les gustaría ser de mayores. A vosotros, ¿qué os gustaría ser?

Niños: (Dicen diferentes profesiones, destacan futbolistas entre los chicos y "mamás" y profesoras entre las chicas, aunque una de ellas dice que quiere ser bombera).

Yo: V, ¿a ti te gustaría ser bombera?

V: Sí...

I: No tú no puedes porque eres chica.

Maider Novillo Ordóñez

Yo: Y eso, ¿qué más da?. Ahora vamos a ver como eso no importa nada. Si V quiere ser bombera podrá serlo.

Profesora: Sí, las chicas pueden ser bomberas perfectamente.

Yo: Muy bien, pero ahora vamos a ver qué les gustaría ser a Hugo y a Marina. Ven P, ¿a quién crees que le gustaría ser peluquero o peluquera?

P: Porque es chico (mientras se lo pone a Hugo).

Yo: Ah, y los peluqueros, ¿son siempre chicos?

Algunos niños: ¡Sí!

Algunos niños: ¡No!

Yo: Bueno, ¿a quién creéis que le gustaría ser bombero?

Varios niños: ¡A mí!

Yo: Pero de ellos dos (señalando los muñecos). Vamos, V (la niña que quería ser bombera), ¿a quién crees?

V: A Hugo, porque es chico.

Profesora: Pero si has dicho que tú querías ser bombera y eres chica, no le hagas caso a I (chico) y ponlo donde tú quieras.

V: (Se lo deja a Hugo)

Yo: Vale, ahora vamos a pensar cuál de los dos querría ser amo o ama de casa. Ayúdame, Z (chico).

Z: (Se lo pone a Marina).

Yo: Ya nos queda poco, ahora, vamos a ver a quién le gustaría ser mecánico o mecánica, que son los que arreglan los coches. Ponlo tú, L (chica).

L: ¡A Marina!

O (chico): No, a Marina no le gusta.

Profesora: Bueno L, cree que sí.

Yo: O, ¿por qué dices que a Marina no le gusta?

O: Porque los que arreglan los coches son los chicos.

Yo: Bueno, pero no siempre.

O: Sí, siempre.

Yo: Bueno, ya lo veremos, porque ahora vamos a leer un cuento que han escrito ellos en el que nos cuentan cómo es cada uno de ellos. Así veremos si hemos acertado o no. Porque igual nos hemos equivocado, ¿no?

O: No.

Yo: O igual sí, ahora lo veremos.

Yo: Vamos a leer el cuento (pongo PowerPoint con imágenes).

Acción coeducativa: detección e intervención docente

Yo: ¡Venga chicos! Ahora vamos a leer el cuento:

Esta, es Marina y, ¿habéis visto qué pelo lleva? ¿Es el mismo que le hemos puesto? No, ¿verdad?. Pues Marina lleva este pelo corto porque le gustaría mucho ser peluquera. Entonces, como ella sabe que las chicas también pueden llevar el pelo corto, ha decidido cortarse este flequillo tan moderno. Y está muy guapa, ¿verdad? (señalando la diapositiva de Marina).

Profesora: ¡Ay qué guapa!

Niños: ¡Sí!

Yo: Entonces, este pelito, ¿de quién será?

Niños: De Hugo.

Yo: ¿Sabéis por qué Hugo lleva el pelo un poco más largo que Marina? Pues porque no le gusta nada pasar frío en las orejas, así que se lo ha dejado más largo para poder tapárselas (mostrando la diapositiva de Hugo con pelo largo).

Profesora: Sí, yo conozco muchos chicos que llevan así, el pelo largo.

Yo: A ver la siguiente (diapositiva de Marina vestida de azul). Mirad el pelo, esta es Marina y se viste de azul porque le gusta muchísimo el mar y cuando lleva ese color, se acuerda de él. A veces también se viste de rosa o de verde pero normalmente siempre lleva algo azul porque es su color favorito.

Yo: Y Hugo, ¿de qué color se vestirá?

Niños: De rosa.

Yo: Eso es, de rosa (poniendo la diapositiva de Hugo vestido de rosa). Hugo se viste de rosa porque le gusta mucho Peppa Pig y cuando lleva el color rosa, se acuerda mucho de Peppa y de toda su familia.

Yo: Y, ¿a quién le gusta mucho jugar al fútbol? (mostrando la diapositiva de Marina).

Niños: ¡A Marina!

Yo: Claro, a Marina le encanta jugar al fútbol. Bueno, a Hugo también le gusta mucho pero lo que pasa es que Marina mete más goles que Hugo porque aprovecha para entrenar muy duro cuando Hugo está en clase de ballet (enseñando la imagen de Hugo y las puntas de ballet). Hugo se apuntó a ballet porque el traje era de su color favorito, el rosa, y cuando empezó a bailar se dio cuenta de que le encantaba hacerlo. Porque los chicos también bailan y además muy bien.

Profesora: A mi hijo Ñ también le encanta bailar está todo el día haciendo así.

Niño 4: A mi también me encanta.

Yo: ¡Qué bien! Como a Hugo.

Yo: Ahora vamos a ver qué quiere ser Marina de mayor (proyectando la diapositiva de Marina y las profesiones). Como a ella le gustaba mucho cortar el pelo, querría ser peluquera porque hay peluqueras que son chicas, ¿no?.

Niños: Sí.

Yo: Aunque también le gustaría ser mecánica, como muy bien habéis dicho vosotros. A Marina le gustaría ser mecánica como sus papás porque la mamá y el papá de Hugo y de Marina son mecánicos, los que arreglan los coches.

Niño 4: Nino Nino Nino (imitando una sirena).

Yo: Pero así no suena el coche de los mecánicos, ¿sabéis qué suena así? (Poniendo la diapositiva de Hugo y sus oficios). El coche de los bomberos porque a Hugo le encantaría poder ser bombero para ayudar a la gente y conducir un camión muy grande. Aunque como es muy ordenado y disfruta mucho recogiendo los juguetes, quizá sea amo de casa de mayor, ¿veis?. Aún no sabe qué va a ser...

Yo: Pues entonces chicos, este es Hugo y esta es Marina (mostrando los muñecos junto con sus accesorios), ¿qué os parece?

Niños: Muy bien.

Profesora: Perfecto.

Yo: Vamos a ver qué hemos aprendido, ¿a que antes no pensábamos que el rosa también era de chicos? Pero, ¿los chicos pueden llevar rosa?

Niños: Sí.

Algunos niños: A mí me gusta.

Yo: Y las niñas, ¿pueden jugar al fútbol?

Niños: Sí.

Yo: Y además muy bien, ¿verdad?

O: No.

Yo: ¿Por qué no?

O: Porque no.

Profesora: Pues yo juego al fútbol de maravilla.

Yo: Claro, y V también juega muchas veces y juega genial.

Yo: ¿A los chicos les gustará bailar ballet?

Niños: Sí.

Niña 4: Y a las chicas.

Profesora: A mi hijo le encantaría. Le tengo que apuntar.

Yo: Una amiga mía tiene el pelo corto, ¿qué os parece?

Niños: Pues bien.

Acción coeducativa: detección e intervención docente

Yo: ¿Pueden los chicos dejarse el pelo largo?

Niños: Sí.

Niño 5: Mi papá no quiere llevar el pelo largo.

Yo: Claro, sólo si ellos quieren, igual que las chicas.

Yo: ¿Cuáles de estos trabajos os gustaría tener?

(Debate en el aula. Destacando así las profesiones vinculadas al género femenino entre las niñas y las relacionadas con el masculino entre los niños).

Yo: Bueno, ahora vamos a pintar a Hugo y a Marina. A ver si nos acordamos de lo que le gustaba a cada uno de ellos.

Anexo II. Cuento "Marina y Hugo".

Marina y Hugo son hermanos mellizos, y por eso, se parecen tanto físicamente. Aunque, como veremos a continuación, son muy diferentes en cuanto a gustos.

A Marina, le apasiona cortar el pelo de sus muñecos, y siempre que papá y mamá se despistan, también prueba a cortarse el pelo a ella misma, por eso, ha decidido hacerse este corte de pelo tan moderno (añadir pelo corto a Marina). En cambio, su hermano Hugo, prefiere llevar el pelo un poco más largo para no pasar demasiado frío en las orejas cuando llega el invierno (añadir pelo más largo a Hugo).

A Marina, también le gusta mucho ir al mar, y por eso, su color favorito es el azul (ropa azul), mientras que Hugo, prefiere vestirse de color rosa (ropa rosa), porque su serie de dibujos animados favorita es Peppa Pig, y cuando lleva este color, se acuerda mucho de ella, e incluso se imagina, que podría formar parte de la familia de esta.

Ambos niños se divierten muchísimo jugando al fútbol, pero Marina es la que más goles mete (balón de fútbol) porque entrena muy duro cuando Hugo va a clases de ballet (puntas de ballet). Hugo, tiene ballet todos los miércoles por la tarde, y comenzó a acudir a estas clases porque los bailarines y bailarinas, vestían de color rosa, el color favorito de Hugo. Al principio, no sabía si le gustaría o no, la verdad, es que pocos de sus amigos de clase estaban apuntados a ballet, pero cuando empezó las clases, se dio cuenta de que le encantaba, y da gusto verlo bailar.

Como ya hemos comentado, una de las pasiones de Marina es cortar y peinar pelo (accesorios peluquería), por ello, le gustaría muchísimo ser peluquera cuando sea mayor. También es cierto, que se entretiene mucho viendo cómo sus padres, arreglan coches en el taller familiar, así que, ¿por qué no?, a Marina, también le gustaría ser mecánica (accesorios mecánica). Hugo, sin embargo, es muy ordenado y disfruta mucho recogiendo sus juguetes, por eso, a veces piensa que no le importaría trabajar como amo de casa (accesorios de limpieza) cuando fuese mayor, para poder ordenar y limpiar la casa tal y como a él le gusta. Además de ser ordenado, Hugo también tiene

otra gran afición que comparte con sus papás y su hermana, y esa, es los coches. A Hugo, le encantaría poder ser bombero (accesorios bomberos) para conducir un camión gigante y además, ayudar a la gente siempre que lo necesite.

Anexo III. Transcripción de la puesta en práctica en el aula de tercero.

Yo: Bueno chicos, pues me gustaría que me ayudaseis a resolver unos ejercicios que os voy a poner en la pizarra digital, ¿vale?.

Niños: ¡Vale!

Niño 1: ¿Qué es?

Yo: Ahora lo vais a ver. Empezamos con la primera diapositiva (proyectándola).

Yo: ¿Qué pensáis que son estas personas? ¿Hombres? ¿Mujeres? A ver H (chica), ayúdanos.

H: Ese (señalando a la chica de pelo corto), es un chico porque lleva el pelo corto y la otra es una chica porque su pelo es más largo.

Yo: Vale, W (chica) tú, ¿qué crees?.

W: Que esa es una chica porque tiene el pelo más largo.

Yo: Z (chico), y esta persona (señalando a la chica de pelo corto), ¿qué será?

Z: Es un chico porque mira el pelo, es corto.

Yo: Vale, ¿alguien piensa que es al revés? Es decir que este es un chico (chico de pelo largo) y esta una chica (chica de pelo corto).

Niños: No.

Yo: Vale, pues vamos a ver qué son (paso la diapositiva).

Niños : ¡Hala!

Niño 2: ¡Es al revés!

Niña 1: Chica esa y chico ese...

Yo: Sí, la chica lleva el pelo corto y el chico lo lleva largo, que está muy de moda. ¿Habéis visto algunos chicos que se dejan el pelo largo y se ponen un moño en la cabeza?

Niños: Sí.

Niño 3: Un amigo de mi hermano tiene el pelo largo.

Yo: Claro... bueno a ver si adivinamos la siguiente.

Yo: Q (chica), a ver si adivinamos qué es esta persona (chica de pelo corto) que no se le ve muy bien la cara.

Q: Un chico.

Yo: ¿Por qué?

Q: Porque tiene el pelo corto.

Yo: Pero antes hemos visto que hay chicas que también lo llevan corto. A ver, A, tú, ¿qué crees?

A: puede ser una chica pero es que lleva ropa de chico.

Acción coeducativa: detección e intervención docente

Yo: Vale... o sea que puede ser chico o chica, vamos con el siguiente.

Niño 4: La otra parece un maniquí.

Yo: (Me río). No, no es un maniquí. Vamos a pensar qué puede ser. R (chica), tú, ¿qué piensas?

R: Yo creo que es un chico porque lleva el pelo así un poco como para atrás y parece que no se peina mucho.

Yo: Bueno pero los chicos también se peinan ¿eh?. Aunque si lo llevan cortito, no les hace falta como pasa con las chicas que tienen el pelo corto.

R: Sí.

Niña 2: Yo creo que el de pelo largo es chico aunque lleva collar.

Yo: Bueno, vamos a verlo (paso la diapositiva).

Niño 5: ¿Lo veis? Yo ya lo sabía.

Algunos niños: ¡Y yo!

Yo: O sea que nos estamos dando cuenta de que muchas chicas llevan el pelo ...

Niños: ¡Corto!

Yo: Y muchos chicos lo llevan...

Niños: ¡Largo!

Yo: Y además les queda muy bien, ¿no?

Niños: Sí...

Yo: Pues además, os voy a poner ahora un vídeo que os va a gustar (visionamos el vídeo de Rapunzzel cuando se corta el pelo) (anexo IV).

Yo: ¿Habéis visto como Rapunzzel se corta el pelo más corto que Flint?

Niña 3: Sí, porque hay chicas que lo llevan así de corto.

Yo: Eso es, o sea que, cada uno se lo puede cortar como quiera, ¿o no?

Niños: Sí, como quieran.

Yo: Perfecto, ahora vamos a pasar a la siguiente diapositiva (mostrándola) en la que me tenéis que ayudar a pintar de azul o de rosa los siguientes objetos. A ver, U (chica), ven aquí.

U: (Pinta de color rosa: el cerdo, la muñeca y el vestido; de azul: el coche la botella de agua y los pantalones). Ya está.

Yo: Vale, siguiente S (chico).

S: (Pinta de color rosa: el cerdo, la muñeca, el vestido y el coche; de azul: la botella de agua y los pantalones).

Yo: ¿De quién podría ser este coche?

S: De un papá.

Algunos niños: No, de una mamá. Sí, porque es rosa.

Yo: E (chico), ¿quieres salir tú?

Maider Novillo Ordóñez

E: (Pinta de color rosa: el cerdo, la muñeca y el vestido; de azul: el coche la botella de agua y los pantalones).

Yo: Vale, ¿por qué lo has pintado así?

E: Porque los vestidos son más de chicas y los pantalones son azules.

Yo: Vale, a ver por último H (chica).

H: (Pinta de color rosa: el cerdo ; de azul: la botella de agua, los pantalones, la muñeca, el vestido y el coche)

Yo: ¿Por qué lo has pintado así?

H: Porque los vestidos de las muñecas muchas veces son azules y no existen los coches rosas.

Yo: Vale, entonces, si tuvieseis una chica (la dibujo) y un chico (lo dibujo), ¿a quién le pintaríais de rosa? ¿Y de azul?

Niños: La chica rosa y el chico azul.

Yo: ¿Estáis seguros? Vamos a ver un vídeo y a escuchar un cuento a ver qué pensamos después (anexo V).

Yo: ¿De qué iban los cuentos?

Niña 4: Pues de un chico que le gustaba el rosa.

Yo: Y, ¿el de la princesa?

Niño 6: Era una princesa que se harta del rosa.

Yo: Entonces, ¿qué creéis, a los chicos les puede gustar el rosa?

Niños: Claro que sí.

Yo: Y a la chicas, ¿les gustará siempre el color rosa?

Niño 7: A algunas sí y a otras pues no.

Niña 5: A mí, me encanta.

Yo: Pero, también te gustarán otros colores, ¿no?.

Niña 5: Sí el verde, y el morado, y todos.

Yo: Muy bien, Pues ahora, vamos a trabajar con los deportes.

Yo: Aquí tenemos cuatro deportes, ¿los conocéis?

Niños: Sí.

Yo: Vale, pues como ya sabéis, son: baloncesto, ballet, patinaje sobre hielo y fútbol. Vamos a intentar redondear aquellos que estén relacionados con los chicos y a encuadrar, es decir, meter dentro de un cuadrado como este (lo hago), los que creáis que hacen las chicas. Vamos, D (chica), ¿quieres salir? Tienes que encuadrar los deportes "de chicas". Pero acuérdate que puedes encuadrar todos los que quieres, incluso los cuatro.

D: (Encuadra el patinaje y el ballet).

Yo: Vale, ahora sal tú F (chico). Tienes que rodear los "de chicos" y acuérdate de que puedes rodear los que quieras, aunque ya estén encuadrados.

D: (Rodea el fútbol y el baloncesto).

Algunos niños: Que no, que todos son de todos. Rodea todos.

D: (Rodea el patinaje artístico).

Yo: ¿Quieres rodear algo más?

D: No (se sienta).

Yo: ¿Alguno de vosotros cambiaría o añadiría algo?

Niños: (levantan la mano)

Yo: Sal, B (chico).

B: Encuadra y rodea todos los deportes.

Yo: Vale, entonces, ¿qué hemos visto?

Niños: Que los deportes son de todos.

Niña 6: A mí me gusta el fútbol.

Varias niñas: ¡Y a mí!

Niños 7 y 8: Y nosotros bailamos en teatro.

Yo: ¿Y si yo quiero jugar a fútbol?

Niño 9: Pues podrás jugar.

Yo: ¿Y si alguien me dice que no puedo jugar porque soy una chica?

Niña 7: No sabe.

Yo: ¡Genial! Pues para que no se nos olvide que los chicos y las chicas podemos hacer el deporte que nos guste, vamos a ver los siguientes vídeos (visualizamos los vídeos)(anexo VI).

Yo: ¿Os ha gustado?

Niños: Sí.

Yo: Vale, pues ahora vamos a ver la profesiones. Aquí tenemos cuatro profesiones. La primera la hacen las personas que arreglan coches. La segunda, como ya sabréis, la realizan las personas que limpian la casa, el cole y demás.

Niño 10: Sí, las chicas.

Yo: ¿Las chicas? ¿Los chicos no limpian?

Niño 10: Sí pero menos.

Yo: Bueno luego lo veremos.

Yo: Las personas que se dedican a la siguiente, cortan el pelo. Y la última... ¿Qué es la última?

Niños: Los bomberos.

Yo: Y bomberas.

Yo: Venga, pues vamos a unir a este chico y a esta chica con las profesiones. Recordad que podemos unir las profesiones con las dos personas que hay. ¿Quieres salir, M (chica)?

M: (Relaciona el trabajo de mecánica con ambas personas)

Yo: Perfecto, ahora tú J (chico), la de las tijeras.

J: (Relaciona el trabajo de peluquería con ambas personas)

Yo: La siguiente es para ti (niño 10).

Niño 10: (Relaciona la profesión de amo/a de casa con ambas personas)

Yo: O sea que chicos y chicas pueden limpiar en casa ¿no?

Niño 10: Sí limpiar sí.

Yo: Muy bien, y la última X (chica).

X: (Relaciona el trabajo de los bomberos/as con ambas personas)

Yo: Lo habéis hecho genial porque cada uno se prepara y estudia mucho para poder ser lo que él o ella quiera, ¿verdad?

Yo: Y otra cosa, ¿vosotros tenéis que colaborar en casa?

Niña 8: Es que somos pequeños.

Yo: Ya, pero también podéis ayudar recogiendo vuestras cosas...

Algunos niños: Es que mamá trabaja en casa, entonces lo hace todo ella.

Niña 9: Mi mamá no trabaja en casa.

Yo: Pero siempre podemos ayudar un poquito. Bueno, y a vosotros, ¿qué os gustaría ser de mayor?

Muchos niños y una de las niñas: ¡Futbolistas!

Niña 10: A mí, médica.

Varias niñas: A nosotras profesoras como A (profesora).

Niño 11: Mi padre es mecánico.

Niñas 11 y 12: Nosotras queremos ser bailarinas.

Niño 12: Yo, ser policía y trabajar en el parque polo con los "karts".

Niña 13: ¡Yo también!

Yo: Vale chicos, pues tenéis que estudiar mucho y podréis ser lo que vosotros queráis.

Entonces a ver, ¿qué hemos aprendido hoy?

Niño 13: Los chicos y las chicas pueden hacer lo que quieran.

Niño 14: Las chicas y los chicos pueden tener el pelo largo y pueden hacer los chicos y las chicas las mismas profesiones.

Niño 15: Los chicos y las chicas pueden ser peluqueros, bomberos...

Niña 14: Las chicas también pueden ser futbolistas.

Yo: Vale, y de los colores, ¿hemos aprendido algo?

Acción coeducativa: detección e intervención docente

Niño 16: La princesa se hartaba del rosa.

Niña 15: Hay chicos que les gusta el rosa.

Yo: Una última pregunta, ¿podría un chico llevar pendientes?

Niña 16: Sí, pueden hacer lo que quieran.

Yo: Perfecto chicos, pues espero que os acordéis siempre de esto porque es muy importante saber que los chicos y las chicas son mucho más parecidos de lo que creemos y pueden hacer lo que ellos quieran. Vosotros podréis hacer y dedicaros a lo que os guste.

Anexo IV. Visualización "Rapunzzel. Enredados"

<https://www.youtube.com/watch?v=tiUysRLnZyl>

Anexo V. Los colores

Qué aburrido es ser una princesa rosa

<https://www.youtube.com/watch?v=tLQYQhiMI4A>

Lalo, el príncipe rosa

<https://www.youtube.com/watch?v=Gr56pfgFTpQ>

Anexo VI. Los deportes

Niños bailando https://www.youtube.com/watch?v=_sA5aqadqeg

Javier Fernández, patinaje artístico <https://www.youtube.com/watch?v=1CAeospwAUU>

Peppa Pig jugando a baloncesto <https://www.youtube.com/watch?v=IRLYk8qzvH0>

Fútbol femenino <https://www.youtube.com/watch?v=YINbEH0QgRQ>